

Ego Development und Konzeptualisierung von auf Inklusion bezogenen Handlungsmöglichkeiten bei Studierenden erziehungswissenschaftlicher Studiengänge an der Universität Erfurt

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

der

Erziehungswissenschaftlichen Fakultät

der Universität Erfurt

vorgelegt von

Alexander Leuthold

Erfurt 2019

Erstes Gutachten: Prof. i. R. Dr. phil. habil. Winfried Palmowski (Universität Erfurt)
Zweites Gutachten: Prof. i. R. Dr. phil. habil. Rainer Benkmann (Universität Erfurt)
Tag der Disputation: 05.05.2020
Datum der Promotion: 05.05.2020
urn:nbn:de:gbv:547-202000294

Zusammenfassung

Den übergeordneten Kontext der vorliegenden Studie bildet das gesellschaftliche Leitmotiv *Inklusion*. Dieses prägt bildungswissenschaftliche Diskurse spätestens seit Inkrafttreten der UN-BRK. Es wird untersucht, wie (angehende) Pädagog*innen Inklusion und darauf bezogene Handlungsmöglichkeiten konzeptualisieren. Auf strukturell-inhaltlicher Ebene zielt die Untersuchung auf eine Meta-Konzeptualisierung inklusionsbezogenen Handelns. Auf methodologischer Ebene wird zusätzlich geprüft, inwieweit Loevingers *Ego Development*-Konzept forschungsmethodisch fruchtbar gemacht werden kann. Das Modell bildet den theoretischen Bezugsrahmen der Untersuchung und wird einführend zusammengefasst. Der Darstellung des Untersuchungsganges ebenfalls vorangestellt wird eine theoretische Betrachtung des Selbst-Begriffes.

Datenbasis des durch die *Grounded Theory* inspirierten *Mixed Method Forschungsansatzes* sind schriftliche Explikationen von 137 Studierenden verschiedener erziehungswissenschaftlicher Studiengänge (BA und MA) an der Universität Erfurt. Diese wurden im Rahmen eines fiktiven Zukunftsszenarios – ähnlich Dörners *Tanaland* und *Lohhausen* – mit nahezu unbegrenzter Macht ausgestattet und sollten darlegen, auf welche Weise sie als Inklusionsbeauftragte der Stadt Erfurt handeln würden. Sie absolvierten überdies eine Variante des *Washington University Sentence Completion Test (WUSCT)*, mittels dessen eine Zuordnung der Teilnehmenden zu jeweils einer Stufe des *Ego-Development*-Modells erfolgte. Auf der Grundlage dieser Zuordnung wurden die schriftlichen Ausarbeitungen nach Entwicklungsniveaus geclustert und qualitativ analysiert.

Quantitativ zeigt sich eine zu über 90 Prozent konventionelle Ich-Entwicklung bei einer Streuung der Verteilung über die Ich-Entwicklungsstufen E4 bis E7, der Modalwert liegt bei E5. Die Verteilung ist im Einklang mit den Ergebnissen anderer relevanter Studien. Ein Vergleich mit diesen lässt außerdem bis zum mittleren Erwachsenenalter eine Verschiebung des Modalwertes nach E6 erwarten.

Qualitativ zeigen sich in Bezug auf Struktur, Stil und Inhalt charakteristische Konzeptualisierungen für die vier ermittelten Stufen. Die Entwicklung verläuft von einer konfus-fragmentarischen (E4) über eine selektiv-differenzierte (E5) und eine systematische (E6) zu einer prozesseröffnenden (E7) Konzeptualisierung von Inklusion. Die Bedeutungsbildung wird bis zur frühen konventionellen Entwicklung (E4) aus dem

sozialen Umfeld übernommen, bevor sich eine eigenbestimmte Bedeutungsbildung losgelöst vom sozialen Umfeld entwickelt (E5, E6) und schließlich eine Veränderung der Bedeutungsbildung im sozialen Umfeld initiiert werden kann (E7). In Bezug auf Heterogenität zeigt sich auf der Ebene des begriffsbildenden Denkens eine allmählich steigende Fähigkeit diese auszuhalten, durch Differenzierung zu erzeugen (E5), zu integrieren (E6) und schließlich zu gestalten (E7).

Methodologisch wurde ein Forschungsvorgehen entwickelt, welches prinzipiell auf andere Gegenstandsbereiche übertragbar ist.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Studie, dass etwa 60 Prozent der Studierenden entwicklungsbedingt (noch) nicht über die Möglichkeit verfügen, inklusionsbezogene Handlungsmöglichkeiten schlüssig zu konzeptualisieren. Der Befund verdeutlicht, dass Hochschule als ein Feld der Persönlichkeitsentwicklung begriffen werden kann. Aus dieser Perspektive liegt es nahe, pädagogische Ansätze der Hochschulbildung zu entwickeln, die über ein Verständnis von professioneller Kompetenz als horizontaler Zuwachs an Wissen und Können hinausgehen und vertikale Entwicklung konzeptuell adressieren und fördern.

Abstract

The super-ordinate context of this study is situated within the broad social field of inclusion. At the very latest, or at least since the inception of the CRPD (Convention on the Rights of Persons with Disabilities), this theme has had a huge influence on current pedagogical discourse. The study investigates how (prospective) educationalists deal with the concept of inclusion together with their implementation of potential strategies. At the level of structure and content, the investigation aims at a meta-conceptualization of inclusive action. At the methodological level, Loevinger's stages of ego development will be investigated in order to ascertain how far this approach can successfully be utilized as a research method. This model provides the theoretical frame of reference for the investigation, which will be summarised by way of introduction. A theoretical inquiry on the concept of self will similarly preface the presentation in the course of the investigation.

The data basis for this mixed methods approach inspired by grounded theory comprises written explicative, discursive assignments produced by 137 students from various educational courses (BA and MA) at the University of Erfurt. They were presented with a fictive scenario set in the future – along the lines of Dörner's *Tanaland* and *Lohhausen* – in which they were provided with almost unlimited power and their task was to present how they would act as officials responsible for inclusion in the city of Erfurt. In addition, they completed a variant of the WUSCT (Washington University Sentence Completion Test), by means of which rating of the participants' ego-developmental level could be achieved. Based on this rating procedure, the written assignments were clustered according to their level of development and then qualitatively analysed.

Quantitatively, the results display a conventional ego development of up to over 90 percent in a dispersed distribution ranging from ego-developmental stages E4 to E7, and with a modal value of E5. This distribution is in line with the results of other relevant studies. A comparison with these results also supports the expectation that there would be a shift of the modal value towards E6 when the middle-age stage of life has been reached.

Qualitatively, characteristic conceptualizations emerge with regard to the structure, style and content for the four identified stages. The development ranges from a confused and fragmentary stage (E4) via a selectively differentiated stage (E5) and a systematic stage (E6) to a stage inaugurating processes within the (E7) conceptualisation of inclusion.

The formation of meaning is adopted from the social environment up to the early conventional developmental stage (E4) before an independent formation of meaning emerges, which is disengaged from the social environment (E5, E6) and finally, to the stage where an alteration in the formation of meaning can be initiated within the context of other individuals (E7). With regard to heterogeneity, a similar process at the level of conceptual thought displays a generally increasing capability to cope with heterogeneous concepts, to deal with and produce conceptual facets (E5), to integrate diverse concepts (E6) and finally to adapt and apply them in a creative and relevant fashion (E7).

From a purely methodological point of view, a research approach has been developed which can in principal be applied to other areas of research.

In total, the results of this project show that, determined by the limitations of their own ego development, around 60 percent of the students are (still) not in a position to be able to conceptualize strategies of inclusion-related measures in a coherent way. The results clearly demonstrate that higher education can be seen as a field for personality development. From this point of view, it is obvious that pedagogical approaches should be promoted in higher education, which go beyond the understanding of professional competence as a horizontal increase in knowledge and skills and which deal with and further vertical development by a concept-based methodology.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	viii
Abbildungsverzeichnis	ix
Vorbemerkung zur sprachlichen Gestaltung	x
1. Einleitung.....	11
1.1 Persönliche Ausgangssituation	11
1.2 Erkenntnisleitendes Interesse und Forschungsfragen	13
2 Das Ich-Selbst und seine Entwicklung	15
2.1 Selbst – Ich – Ego.....	15
2.2 Stufenmodelle der Erwachsenenentwicklung	26
2.3 Beschreibung der Stufen der Selbstentwicklung	27
2.3.1 Die prä-konventionellen Stufen der Selbstentwicklung	27
2.3.2 Die konventionellen Selbstentwicklungsstufen.....	28
2.3.3 Die postkonventionellen Selbstentwicklungsstufen	32
3 Hintergrund und Methode	36
3.1 Darstellung des methodischen Vorgehens	36
3.1.1 Zusammenfassung des Vorgehens	36
3.1.2 Kontext der Datenerhebung.....	36
3.1.3 Datenerhebung: Inklusionsbeauftragten-Aufgabe.....	39
3.1.4 Datenerhebung: Satzergänzungstest (WUSCT, MAP).....	40
3.1.4.1 WUSCT – Allgemeines und Hintergrund.....	41
3.1.4.2 Verwendete Version des Satzergänzungstests.....	45
3.1.5 Durchführung und Auswertung des Satzergänzungstests.....	47
3.1.6 Entwicklung des Themas und Vorgehen bei der Qualitativen Datenanalyse	51
3.2 Methodologische Einordnung.....	64
3.2.1 Methodologische Verortung von Ego Development und WUSCT	66
3.2.2 Methodologische Einordnung der Inklusionsbeauftragten- Aufgabe.....	67
3.2.3 Methodologische Einordnung des Ansatzes insgesamt	68
4. Ergebnisse.....	75
4.1 Quantitative Ergebnisse	76
4.2 Qualitative Ergebnisse	83
4.2.1 Konzeptualisierung von Inklusion auf E4	87
4.2.1.1 Strukturelle Kennzeichen auf der Stufe E4	87
4.2.1.2 Assertorisch-apodiktischer Sprachstil auf E4	94
4.2.1.3 Inhaltliche Kennzeichen auf der Stufe E4	95
4.2.1.4 Konfus-fragmentarische Konzeptualisierung von Inklusion (E4)	96

4.2.2	Konzeptualisierung von Inklusion auf E5	97
4.2.2.1	Strukturelle Kennzeichen auf der Stufe E5	97
4.2.2.2	Dozierender, erklärend-sachlicher Sprachstil auf E5	108
4.2.2.3	Inhaltliche Kennzeichen auf der Stufe E5	110
4.2.2.4	Selektiv-differenzierte Konzeptualisierung von Inklusion (E5)	115
4.2.3	Konzeptualisierung von Inklusion auf E6	116
4.2.3.1	Strukturelle Kennzeichen auf der Stufe E6	116
4.2.3.2	Diskursiv-systematisierender Sprachstil auf E6	127
4.2.3.3	Inhaltliche Kennzeichen auf der Stufe E6	129
4.2.3.4	Systematische Konzeptualisierung von Inklusion (E6)	133
4.2.4	Konzeptualisierung von Inklusion auf E7	134
4.2.4.1	Strukturelle Kennzeichen auf Stufe E7	134
4.2.4.2	Reflexiv-mäandernder Sprachstil auf E7	141
4.2.4.3	Inhaltliche Kennzeichen auf der Stufe E7	145
4.2.4.4	Prozesseröffnende Konzeptualisierung von Inklusion (E7) ..	153
4.2.5	Schwerpunktverlagerung der Bedeutungsbildung	154
4.2.6	Entwicklung von Inklusion auf der Ebene von Bedeutungsbildung	155
5	Diskussion	157
5.1	Anmerkungen zur Methode	157
5.1.1	Reaktivität und sozialwissenschaftliche Präformierung	158
5.1.2	Überlegungen zu Gütekriterien in Bezug auf diese Arbeit	162
5.1.3	Überlegungen zur Reife und Übertragbarkeit der Methode ...	171
5.1.3.1	Exkurs: Skizze eines möglichen Ansatzes in der Klinischen Psychologie	173
5.1.3.2	Mögliche Erweiterung der Forschung zu inklusionsbezogener Professionalisierung	175
5.1.4	Überlegungen zur Übertragbarkeit der Ergebnisse	176
5.2	Anmerkungen zum Inhalt: Ich-Entwicklung, Inklusion und Bildungswissenschaften	177
5.2.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	177
5.2.2	Kennzeichnung der reflektierenden Perspektive	179
5.2.3	Kennzeichnung einer theoretisch ordnenden Perspektive	182
5.2.4	Diskussion der Ergebnisse	184
5.2.4.1	Ich-Entwicklung und Professionelle Kompetenz von Lehrkräften (ein Beispiel)	187
5.2.4.2	Ich-Entwicklung und Beratung (Pädagogische Praxisbeispiele)	196
5.2.4.3	Meta-Pädagogik	201
6	Fazit und Ausblick	206
	Literaturverzeichnis	211
	Anhang	222
A	Inklusionsbeauftragten-Aufgabe	222

B	Deckblatt Satzergänzungstest.....	227
C	Satzergänzungstest MAP (modifizierter WUSCT) – Itemliste	228
D	Dokumentation exemplarischer Daten.....	230
	ID 018, w, 22, E4 – Satzergänzungen.....	230
	ID 018, w, 22, E4 – Explikationstext	232
	ID 049, w, 24, E5 – Satzergänzungen.....	234
	ID 049, w, 24, E5 – Explikationstext	236
	ID 056, w, 22, E6 – Satzergänzungen.....	241
	ID 056, w, 22, E6 – Explikationstext	243
	ID 029, m, 20, E7 – Satzergänzungen.....	250
	ID 029, m, 20, E7 – Explikationstext.....	253
E	Tabelle: Selbst-Welt-Bild und Handlungslogik nach Stufen	259
	Danksagung	261
	Ehrenwörtliche Erklärung.....	262
	Curriculum Vitae	263

Abkürzungsverzeichnis

AFI	Authoritarian Family Ideology
B Fö	Bachelorstudiengang Förderpädagogik, Universität Erfurt
EDT	Ego Development Theory
FPS	Family Problems Scale
GTM	Grounded Theory Methodik
M Son	Masterstudiengang Sonder- und Integrationspädagogik, Universität Erfurt
MAP	Maturity Assessment Profile (SCT auf Basis des WUSCT)
MM	Mixed Methods
NCC	Neural correlate of consciousness, neuronales Bewusstseinskorrelat
OBE	Out of body experience, außerkörperliche Erfahrung
PTV	Prä-Trans-Verwechslung
qT	qualifizierte Teilnahme (unbenoteter Leistungsnachweis)
QUAL	das qualitative Forschungsparadigma (betreffend)
QUAN	das quantitative Forschungsparadigma (betreffend)
SCT	Sentence Completion Test/ Satzergänzungstest
TPR	Total Protocol Rating/ Gesamtergebnis
TWS	Total Weighted Score/ Gewichtetes Ergebnis
UN	United Nations, Vereinte Nationen
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
WBS	Weiterbildender Studiengang Förderpädagogik, Universität Erfurt.
WUSCT	Washington University Sentence Completion Test

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Exemplarische Satzergänzungen zu Item 10: Wenn Leute hilflos sind...	29
Abbildung 2: Entwicklungsbogen wachsender Differenzierung und Integration	31
Abbildung 3: Stichprobe nach Studiengängen	38
Abbildung 4: Itemliste SCT.....	47
Abbildung 5: Satzergänzungsverteilung absolut.....	56
Abbildung 6: Satzergänzungsverteilung prozentual	56
Abbildung 7: Antwortstreuung E5 (gemittelt) vs. Einzelprotokoll ID 048	57
Abbildung 8: Analyseraster E5.....	61
Abbildung 9: Theoriegeleitetes Kodieren am Beispiel von E5	63
Abbildung 10: Einordnung mittels der Notation nach Morse (1991).....	70
Abbildung 11: Teilnehmende der Studie nach Geschlecht	77
Abbildung 12: Altersstruktur der Teilnehmenden der Studie.....	77
Abbildung 13: Antizipierte Berufliche Zukunft in Relation zum System Schule	78
Abbildung 14: Verteilung der Entwicklungswerte.....	80
Abbildung 15: Vergleich mit den Entwicklungswerten zwei großer Stichproben	81
Abbildung 16: Vergleich mit der Studie von Binder (2014)	82
Abbildung 17: Zwei Kippfiguren: Rubinsche Vase und Necker-Würfel	84
Abbildung 18: Übersicht über deutsche Stufenbezeichnungen	85
Abbildung 19: Konfus-fragmentarische Konzeptualisierung von Inklusion (E4)	96
Abbildung 20: Selektiv-differenzierte Konzeptualisierung von Inklusion (E5).....	115
Abbildung 21: Systematische Konzeptualisierung von Inklusion (E6).....	133
Abbildung 22: Prozesseröffnende Konzeptualisierung von Inklusion (E7)	153
Abbildung 23: Schwerpunktverlagerung der Bedeutungsbildung	154
Abbildung 24: Entwicklung von Inklusion auf der Ebene von Bedeutungsbildung	156
Abbildung 25: Diskursaspekte in Quadranten (AQAL).....	183
Abbildung 26: Konzeptualisierungsansatz und Häufigkeit nach Stufen	194

Vorbemerkung zur sprachlichen Gestaltung

Das Hauptaugenmerk bei der Formulierung des vorliegenden Textes lag darauf, über einen komplexen Forschungs- und Gedankengang in einer Weise zu berichten, die nachvollziehbar ist, dem Gegenstand gerecht wird und den Gepflogenheiten Rechnung trägt, welche sich in der *Scientific Community* hinsichtlich des Abfassens wissenschaftlicher Texte herausgebildet haben.

Ein wesentlicher inhaltlicher Aspekt der vorliegenden Untersuchung ist die Versprachlichung der Bildung von Bedeutung (Sinnggebung). Gleichzeitig ist dieser Forschungsbericht selbst eine solche Versprachlichung. Vor diesem Hintergrund hat sich ein Duktus herausgebildet, welcher immer wieder metasprachliche und (selbst-) reflexive Elemente einwebt und beim Lesen zu entsprechenden Perspektivwechseln einladen möchte. Dabei wird bisweilen in der ersten Person Singular formuliert, zum Beispiel, wenn die reflektierende Perspektive beschrieben oder die individuelle Arbeitsweise und der eigene Forschungsstil begründet werden.

Einer geschlechtergerechten sprachlichen Gestaltung des Textes wurde gegenüber den traditionellen orthografischen Regeln Vorrang eingeräumt. Dies findet in der Verwendung des sogenannten Gendersternchens (*) Ausdruck.

Von der überwiegend vertretenen Auffassung, Zitate aus Texten, welche nur auf Englisch vorliegen, seien im Original zu verwenden (z. B. Deutsche Gesellschaft für Psychologie, 2016, S. 110), wird in der vorliegenden Arbeit aufgrund der Vielzahl solcher Zitate abgewichen. Der originale englische Wortlaut ist nur dann angegeben, wenn das Verständnis durch eine deutsche Übersetzung erschwert würde oder gar nicht möglich wäre. In allen anderen Fällen wird – um eine angemessene Gefälligkeit beim Lesen zu erhalten – mit (sorgfältigen) Übersetzungen ins Deutsche gearbeitet. Fachbegriffe des Diskurses werden zusätzlich im englischen Original (meist in Klammern) angegeben.

1. Einleitung

1.1 Persönliche Ausgangssituation

Die Idee zu dieser Arbeit entstand gewissermaßen als logische Konsequenz meines Eintretens in die akademische Welt der Sonderpädagogik. Ich war im Zuge verschiedener biographischer Wechselwirkungen im Wintersemester 2013 an das Fachgebiet Sonder- und Sozialpädagogik der Universität Erfurt gekommen, um dort Sonderpädagogische Psychologie zu unterrichten. Das Arbeitsverhältnis mit der Universität Erfurt war erst kurz vor Semesterbeginn geschlossen worden und da ich zuvor noch nie eine Vorlesung an einer Universität gehalten hatte, war ich vornehmlich damit beschäftigt, einen darstellenden Weg zu finden, (mein) psychologisches Wissen und meine (kinder- und jugend-) psychotherapeutische Erfahrung auf das Gebiet der Sonderpädagogik zu beziehen.

Trotz einer gewissen pädagogischen Erfahrung als Heim- und als Schulpsychologe, die ich Mitte/Ende der 90er Jahre im Norden Thüringens hatte sammeln können, war ich zu Beginn meiner Tätigkeit an der Universität Erfurt bereits seit fast eineinhalb Jahrzehnten zugelassener Psychologischer Psychotherapeut, seinerzeit niedergelassen im Ruhrgebiet und trug gewissermaßen eine Außenperspektive an die Sonderpädagogik heran.

In der Disziplin war seit Jahrzehnten um Integration gerungen worden, nun wurde beziehungsweise wird Inklusion als Begriff der Integration gegenübergestellt (siehe Sander, 2004). Bei meinem Eintritt in das Feld der Sonderpädagogik 2013 schien mir Inklusion als Begriff in aller Munde zu sein, ohne dass es mir in Gesprächen gelungen wäre, zu erfassen, was die Betreffenden konkret darunter verstanden, geschweige denn welche Handlungsimplicationen mit der Ausrichtung auf Inklusion einhergehen sollten.

In diesem Punkt fehlte es mir an Orientierung, um ausgehend von meinem eher psychologisch-therapeutischen Erfahrungshintergrund in der wissenschaftlichen Disziplin der Sonderpädagogik angemessen navigieren zu können. Anders formuliert: Bei meinem Eintritt in das Feld erlebte ich in Bezug auf das Leitmotiv Inklusion einen Mangel an Wissen und Verständnis bei mir selbst. Ich war nicht voll anschlussfähig und so suchte ich einerseits nach einer Möglichkeit, den subjektiv erlebten blinden Fleck zu erhellen und strebte andererseits danach, mein Wirken im Feld der Sonderpädagogik so zu verorten und auszurichten, dass es mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit als Beitrag sowohl zur Disziplin selbst, als auch zur Ausbildung Studierender und zur Entwicklung von pädagogisch handelnden Persönlichkeiten würde verstanden werden können.

Etwa seit 2008 hatte sich mir nach und nach eine Perspektive auf die Entwicklung Erwachsener erschlossen, die ich in ähnlicher Weise als Offenbarung erlebte, wie Mitte der 1990er Jahre meine Begegnung mit der systemischen Therapie. So wie die systemische Betrachtung der Kommunikations- und Beziehungsmuster zwischen Personen (und deren mögliche Manifestationen als 'Symptome von Individuen') mein bis dahin eher personenbezogenes Denken und Handeln als Psychologe revolutionierte, so wurde meine nachhaltig systemisch geprägte psychotherapeutische Arbeitsweise durch die Perspektive der Selbst- oder Ich-Entwicklung, Ego Development (Loevinger, 1966), erneut transzendiert und erweitert. Aus dieser – obschon individuumzentrierten – theoretischen Sicht haben wir es, im Unterschied zur systemisch-konstruktivistischen Sichtweise, nicht lediglich zu tun mit 'irgendwie' unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen von miteinander interagierenden Personen, sondern diese Wirklichkeitskonstruktionen ergeben sich als Ausdruck eines zeitlich relativ überdauernden, in qualitativen Sprüngen sich entwickelnden Gleichgewichts in der Konstruktion von und der Beziehung zwischen dem, was als Selbst und was als Welt (Nicht-Selbst) gesehen wird. Diese Stufen der Selbst- oder Ich-Entwicklung ermöglichen und begrenzen die Bedeutungsbildung der jeweiligen Personen und führen auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen zu strukturell unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen, die inhaltlich ähnlich oder auch verschieden sein können (Leuthold, 2015a). In den letzten Jahren hat sich bei mir der Eindruck verdichtet, dass eine gewisse Gewandtheit darin, die Struktur des Denkens und Handelns zu entschlüsseln (von mir bis dahin) ungeahnte Möglichkeiten in der Arbeit mit Menschen eröffnet. Besser zu verstehen, wie Menschen sich auf sich selbst und auf die Welt beziehen, macht es leichter, ihnen eine Perspektive anzubieten, die zwar über ihr bisheriges Denken hinausgeht, von ihnen aber angenommen werden kann, da sie gerade noch angemessen ungewöhnlich (Andersen, 1996, S. 34 f.) ist. Außerdem wird es leichter, Milde walten zu lassen, mit sich selbst und anderen, nicht zu fordern was (noch) nicht möglich ist und seltener enttäuscht zu sein.

Die persönliche Ausgangslage des hier beschriebenen Untersuchungs- und Gedankenganges umfasst also zum einen den Wunsch, besser verstehen zu wollen, wie (angehende) Pädagog*innen in Bezug auf Inklusion denken und handeln und zum anderen den erfahrungsbegründeten Wunsch, für den (sonder-) pädagogischen Diskurs eine Perspektive zur Verfügung zu stellen, die das Augenmerk stärker auf die *Struktur* des Denkens und Handelns legt und dadurch neue Möglichkeiten eröffnet.

1.2 Erkenntnisleitendes Interesse und Forschungsfragen

Das Ziel dieser Arbeit besteht nicht darin festzustellen, was Inklusion ist oder sein sollte. Es geht nicht darum, den Begriff zu definieren oder zu problematisieren. Vielmehr waren – ausgehend von der Vorannahme, dass Inklusion gegenwärtig ein bedeutsames Leitmotiv im deutschen Bildungssystem ist und mittel- bis langfristig bleiben wird – folgende Interessen erkenntnisleitend:

Erstens wollte ich besser nachvollziehbar machen, für mich selbst wie für andere, wie diejenigen, die (zukünftig, im Bildungssystem) Inklusion ‘umsetzen’ sollen, gegenwärtig über Inklusion denken und was diese meinen, das sie tun würden, wenn sie mit einem entsprechenden Auftrag ausgestattet wären.

Zweitens soll in Begriffen 2. Ordnung eine kategoriale Fassung der Konzeptualisierung von Inklusion beziehungsweise von auf Inklusion bezogenen möglichen Handlungen seitens (künftig)¹ pädagogisch Handelnder beschrieben werden. Es soll mithin in Form einer *Meta-Konzeptualisierung* eine Ausgangslage erfasst und eine Basis für weitere Überlegungen geschaffen werden. In späteren Schritten (die im Rahmen dieser Arbeit allenfalls angedeutet werden können) könnte dann das konzeptuelle Verständnis der zukünftig im pädagogischen Feld handelnden Personen in Relation gesetzt werden zu politischen Zielen, zu wissenschaftlichen Diskursen, zu der Frage, ob und wie Inklusion an Universitäten gelehrt werden kann und so fort.

Drittens sehe ich in der Anwendung der Ego Development-Perspektive auf inklusionsbezogene Handlungskonzeptionen eine Art doppelte Nagelprobe: Zum einen wird geprüft, ob eine datenbegründete theoretische Sichtweise, die durch die Auswertung vieler tausend einzelner Sätze entstanden ist, auch gewinnbringend angewendet werden kann auf längere Texte, die in freier Form zu einem vorgegebenen Thema verfasst wurden. Zum anderen erfolgt eine strukturelle Sichtung und Ordnung inklusionsbezogener Verständnisweisen und Handlungsansätze von künftig im Feld handelnden Personen und es soll möglich werden, vor diesem Hintergrund einzuschätzen, ob eventuelle Vorannah-

¹ Die Bildungsbiographien der an der Studie teilnehmenden Personen wurden nicht erhoben. Erfahrungsgemäß arbeiten nicht wenige Studierende neben dem Studium bereits im pädagogischen Bereich. Das gilt besonders für diejenigen, die als Studierende im Masterstudiengang bereits über einen Bachelor-Abschluss verfügen. Studierende im WBS arbeiten in der Regel als Lehrer*innen und studieren nebenberuflich Förderpädagogik. Zur Zusammensetzung der Teilnehmer*innen dieser Studie siehe Kapitel 3.1.2 sowie Kapitel 4.1.

men zu Handlungs- und gesellschaftlichen Veränderungsmöglichkeiten in gutem Einklang stehen mit den Voraussetzungen, wie sie im Rahmen dieser Studie im Feld identifiziert werden konnten.

Aus dem so umrissenen Erkenntnisinteresse lassen sich folgende Forschungsfragen ableiten:

1. Was denken Personen, die (künftig) pädagogischen Professionen angehören, darüber, wie sie Inklusion fördern würden, wenn dies ihr Auftrag wäre?
2. Wie lassen sich ihre auf Inklusion bezogenen (Handlungs-) Konzepte im Sinne einer Meta-Konzeptualisierung kategorial fassen?
3. Inwieweit kann die Perspektive der *Ego Development Theory* (EDT)² für die Beantwortung dieser Fragestellung erkenntnisgewinnbringend nutzbar gemacht werden?
 - a. Welche Entwicklungsstufen im Sinne der EDT zeigen sich in welcher Verteilung unter Studierenden erziehungswissenschaftlicher Studiengänge?
 - b. Inwieweit und gegebenenfalls wie ist die in der Analyse von einzelnen Satzergänzungen entwickelte Deutungsperspektive auf längere Texte/ Gedankengänge anwendbar?
 - c. Lassen sich je Stufe im Sinne der EDT charakteristische Konzeptualisierungen von auf Inklusion bezogenen möglichen Handlungen herausarbeiten?

Diese 'Forschungsfragen' sind – mit Ausnahme von 3a – nicht im herkömmlichen Sinne als Fragestellungen zu verstehen, die im Zuge eines linearen Vorgehens im Anschluss an eine Untersuchung beantwortet würden. Vielmehr zieht sich ihre Beantwortung durch den gesamten Forschungsbericht und vollzieht sich auf unterschiedlichen Ebenen. Frage 1 beispielsweise wird zunächst durch die rohen Textdaten selbst 'beantwortet', dann durch die Darstellung der qualitativen Analyse dieser Daten sowie schließlich im Zuge der Bildung, Explikation und theoretischen Modellierung von Kategorien.

² Hierbei handelt es sich *nicht* um einen feststehenden Begriff. Loevinger selbst verwendet mitunter den Begriff *ego theory* (z. B. Loevinger & Wessler, 1970, S. XIII; Hy & Loevinger, 1996, S. X). Ich subsumiere unter EDT die Arbeiten Loevingers (und ihrer Co-Autor*innen) sowie diejenigen (theoretischen) Arbeiten anderer Autor*innen, die das Konzept aufgreifen und weiterentwickeln (v. a. Cook-Greuter, 1999; Cook-Greuter, 2010a).

2 Das Ich-Selbst und seine Entwicklung

In der vorliegenden Arbeit wird das Konzept *Ego Development* (Loevinger, 1966), das mit *Ich-Entwicklung* (Binder, 2014) oder *Selbst-Entwicklung* (Leuthold, 2015a) ins Deutsche übertragen werden kann, auf die Konzeptualisierung von Inklusion bezogen und somit in das Diskursfeld der (inkluisiven) Pädagogik eingeführt. In den beiden folgenden Abschnitten dieses Kapitels soll daher umrissen werden, was unter Ego, Ich oder Selbst und dessen Entwicklung verstanden werden kann.

Die Notwendigkeit dieses Kapitels ergibt sich daraus, dass diese Arbeit ein Konzept im Titel führt (und in den bildungswissenschaftlichen Diskurs 'einführt'), das im Deutschen bisher kaum rezipiert wurde (siehe Kap. 3.1.4.1) und deshalb nicht ohne Weiteres als bekannt vorausgesetzt werden kann. Überdies blieb Loevinger selbst eine Definition der Konzepte *Ego* beziehungsweise *Ego Development* schuldig, wie zum Beispiel Cook-Greuter (2010a, S. 38) und Binder (2014, S. 117) anmerken. Insoweit auch diese die theoretische Lücke nur teilweise schließen, soll hier bezüglich des Selbstbegriffs – so knapp wie möglich aber auch so ausführlich wie nötig – ein ergänzender Beitrag geleistet werden. Zurückgegriffen und verwiesen werden kann hingegen auf die ausführliche Stufenbeschreibung von Cook-Greuter (2013) und auf Übersichtsarbeiten von Manners und Durkin (2001) sowie Westenberg, Hauser und Cohn (2004). Für eine vertiefte Beschäftigung mit dem Modell der Ich-Entwicklung besonders hilfreich ist die Arbeit von Binder (2014 bzw. 2016). Er gibt – bevor er seine eigene Studie präsentiert – eine fundierte und umfassende Übersicht über das theoretische Konstrukt und dessen Entwicklung, die Konstruktion und Validierung des Erhebungsinstrumentes sowie über den aktuellen Forschungsstand auf 165 Seiten. Eine tabellarische Kurzübersicht bietet Anhang E.

2.1 Selbst – Ich – Ego

„Wer und was bin ich?“ (Ueda, 2011), was ist das „Ich-Selbst“ (Böhme, 2012)?

Was ist das »Ich«, das 'Ich' sagt, wenn ich 'Ich' sage? Was verstehe ich als Teil von mir und wovon verstehe ich mich als Teil? Welche Grenzen sehe ich? Welche anderen Teile identifiziere bzw. konstruiere ich und wie verstehe ich deren Relation zueinander und zu mir? Kurz: Was und wie bin ich? (Leuthold, 2013c, S. 7)

Weshalb gibt es immer jemanden, der das Erlebnis *hat*? Wer ist es, der Ihre Gefühle fühlt, wer genau ist es, der Ihre Träume träumt? Wer ist der Handelnde, der das Tun tut, und was ist die Entität, die ihre eigenen Gedanken denkt? Warum ist Ihre bewusste Wirklichkeit *Ihre* bewusste Wirklichkeit? (Metzinger, 2014, S. 16, Herv. i. O.)

Solche und ähnliche Fragen beschäftigen die Menschheit schon sehr lange. Der Diskurs zum Selbst umfasst mindestens einen philosophischen (siehe Metzinger, 2006, 2007, 2010), einen neurowissenschaftlichen (exemplarisch Damasio, 1999, 2010) und einen psychologischen (Ludwig-Körner, 1992; Greve, 2000; Mummendey, 2006). Darüber hinaus wären erfahrungsorientierte, vor allem yogische Zugänge zum Selbst als „die wohl älteste seelenheilkundliche“ (Caspar, 2019, o. S.) Tradition zu berücksichtigen und damit ein umfangreiches Schrifttum jenseits des abendländischen Denkens, in das unter anderem die Upanishaden (Hillebrandt, 1988), der Abhidhamma (Mon, 2017), Madhyamaka (Westerhoff, 2009) und Yogācāra (Lusthaus, 2002) fallen. Es muss wohl bezweifelt werden, dass es einer einzelnen gelehrten Person möglich ist, das gesamte hier skizzierte Feld auch nur annähernd zu überschauen.

Zur Verortung des Selbst-Konzeptes, das dieser Arbeit zugrunde liegt, sollen hier – als Hintergrund – kurz zwei Perspektiven skizziert werden, die von sehr unterschiedlichen Punkten ausgehend die Existenz eines Selbst grundsätzlich in Frage stellen beziehungsweise das Erlebnis eines Selbst als 'Illusion' verstehen: der okzidentale Ansatz einer neurowissenschaftlichen Bewusstseinsforschung einerseits und der orientalische, erfahrungswissenschaftliche³ Ansatz in Gestalt der fünf Skandhas, einer Yogācāra Lehre, andererseits.

1. Ego Tunnel (Metzinger, 2009) – Aus einer Sicht der Philosophie des Geistes beziehungsweise aus einer neurowissenschaftlichen Perspektive stellt Metzinger (2000) fest, „dass es so etwas wie Selbst in der Welt nicht gibt: Selbst und Subjekte gehören nicht zu den irreduziblen Grundbestandteilen der Wirklichkeit“ (S. 317). Es seien drei phänomenale Eigenschaften höherer Ordnung zu erklären: (1) Meinigkeit, mit der wir etwa ein Bein oder einen Gedanken als zu uns gehörend empfinden; (2) Selbstheit, präreflexive Selbstvertrautheit, mit der wir uns als jemand, als eine über die Zeit hinweg kohärente Entität empfinden und (3) Perspektivität in dem Sinne, dass wir eine individuelle Innenperspektive besitzen, von der aus wir sowohl auf die Dinge in der Welt, als auch auf uns selbst schauen (a.a.O., S 318ff.). Im Zuge der neurobiologischen Erklärung des bewussten Selbsterlebens als Resultat von Verarbeitungs- und Repräsentationsprozessen im zentralen Nervensystem wird eine neue theoretische Entität, das phänomenale Selbstmodell eingeführt (Metzinger, 2014, S. 18 ff.). Diese theoretische Entität wird dabei verstanden als Beitrag zu „eine[r] umfassende[n] Theorie

³ Dass ich hier von einem erfahrungswissenschaftlichen Ansatz spreche, geschieht durchaus mit Bedacht, wenngleich eine entsprechende Argumentation unterbleiben muss (siehe hierzu Wilber, 1988; Varela, Thompson & Rosch, 1992, jeweils Kap. 1 u. 2).

des Selbstmodells von Homo sapiens“ (Metzinger, 2000, S. 321, Herv. i. O.), „die in wesentlichen Teilen eine neurokomputationale Theorie sein wird“ (ebd.).

Metzinger (a.a.O., S. 323 ff., 2014, S. 165 ff.) führt unter anderem die Experimente von Vilayanur Ramachandran (Ramachandran & Rogers-Ramachandran, 1996; Blakeslee & Ramachandran, 1998) an, dem es gelungen war, Missempfindungen und Phantomschmerzen bei Patienten mit amputierten Gliedmaßen dadurch (vorübergehend) zu beseitigen, dass mit Hilfe von Spiegelbildern die Illusion erzeugt wurde, das amputierte Glied (z. B. die linke Hand) befände sich wieder an seinem Platz. Solange die visuelle Illusion (durch Spiegelung der eigenen rechten Hand) besteht, bestehen auch als normal empfundene propriozeptive und kinästhetische Sinneserfahrungen des amputierten Gliedes und der Phantomschmerz (Fehlstellung des Phantomgliedes) ist verschwunden, kehrt jedoch bei geschlossenen Augen wieder zurück. Die Gummihand-Illusion (Botvinick & Cohen, 1998), bei der die Versuchsperson nicht die tatsächliche, sondern die Gummihand als eigene Hand empfindet, führt Metzinger (2014, S. 115 ff.) als weiteres Beispiel dafür an, dass phänomenale Meinigkeit „direkt durch Darstellungsvorgänge im Gehirn determiniert wird“ (a.a.O., S. 118). Neben vielen weiteren Experimenten bezieht er sich außerdem auf die Forschung zu sogenannten OBEs, out-of-body-experiences (a.a.O. S. 124 ff.), um seine zentrale These und Metapher für eine „neue Philosophie des Selbst“, wie es in der von Metzinger selbst mitübersetzten deutschen Ausgabe des Egotunnel im Untertitel heißt, zu untermauern und zu illustrieren:

Bewusstes Erleben gleicht einem Tunnel. Die moderne Neurowissenschaft hat gezeigt, dass der Inhalt unseres bewussten Erlebens nicht nur ein inneres Konstrukt, sondern auch eine höchst selektive Form der Darstellung von Information ist. Darum ist Bewusstsein wie ein Tunnel: Was wir sehen und hören oder ertasten und erfühlen, was wir riechen und schmecken, ist nur ein kleiner Bruchteil dessen, was tatsächlich in der Außenwelt existiert. Unser bewusstes Wirklichkeitsmodell ist eine niedrigdimensionale Projektion der unvorstellbar reicheren und gehaltvolleren physikalischen Wirklichkeit, die uns umgibt und uns trägt. Die Leistungsfähigkeit unserer Sinnesorgane ist begrenzt: Sie entstanden im Lauf der Evolution und verbesserten die Überlebenschancen der Individuen, aber sie wurden nicht mit dem Ziel entwickelt, die enorme Fülle und den Reichtum der Wirklichkeit in all ihren unauslotbaren Tiefen wahrheitsgetreu abzubilden. Aus diesem Grund ist der kontinuierlich ablaufende Vorgang des bewussten Erlebens weniger ein Abbild der Wirklichkeit als vielmehr ein Tunnel durch die Wirklichkeit.

Immer wenn unser Gehirn erfolgreich seine geniale Strategie der Erschaffung eines einheitlichen und dynamischen inneren Portraits der Wirklichkeit verfolgt, werden wir bewusst. Zuerst erzeugt unser Gehirn eine Simulation der Welt, die so perfekt ist, dass wir sie nicht als ein Bild in unserem eigenen Geist erkennen können. Dann generiert es ein inneres Bild von uns selbst als einer Ganzheit. Dieses Bild umfasst

nicht nur unseren Körper und unsere mentalen Zustände, sondern auch unsere Beziehung zur Vergangenheit und zur Zukunft sowie zu anderen bewussten Wesen. Dieses innere Bild der Person-als-Ganzer ist das phänomenale Ego, das 'Ich' oder 'Selbst', so wie es im bewussten Erleben erscheint. (Metzinger, 2014, S. 23 f.)

2. Die *fünf Skandhas* (Lusthaus, 2002, Kap. 3) – In der Phänomenologie des Yogācāra-Buddhismus bietet die Lehre der fünf Skandhas einen Zugang zur Entstehung eines subjektiven Selbst. Die im Folgenden verkürzt und zusammenfassend wiedergegebene grobe Beschreibung dieser fünf Daseinsfaktoren mag auf den ersten Blick als ungewöhnliche theoretische Beschreibung wirken. Es handelt sich jedoch um die begriffliche Fassung einer kontemplativen Innenschau, um eine Versprachlichung von Erfahrung.

Die Fünf Skandhas [...] sind ein typisches Resultat [...] buddhistischer Meditationspraxis, oder besser, tiefer meditativer Einsichten über die Entstehung und das Verständnis dessen, was wir – oft unreflektiert – das Ich oder das Selbst nennen. Da die Skandhas aus einer Praxis heraus entwickelt wurden, hat das zwei Konsequenzen: Die hier gemachten Aussagen können durch eigene tiefe Einsichten in die Natur unseres Seins nachvollzogen und gegebenenfalls auch verändert oder korrigiert werden. Darüber hinaus sind viele der hier gemachten Aussagen zum Teil [...] erst wirklich verständlich auf der Basis eigener meditativer Erfahrungen. (Weischede & Zwiebel, 2009, S. 79 f.)

Die Frage wie das Modell der fünf Skandhas als Anleitung zu einer meditativen Erforschung der Funktionsweise des eigenen Geistes genutzt beziehungsweise anhand eigener Erfahrung überprüft werden kann, wird – obschon letztlich nur im Rahmen meditativer Praxis zu beantworten – im Anschluss an die Darstellung veranschaulichend wieder aufgegriffen.

Skandha heißt 'Haufen'. Es ist eine Ansammlung, eine Anhäufung. Das bedeutet, es handelt sich nicht um einen unabhängig existierenden, bestimmten Gegenstand wie einen Ziegelstein, sondern um eine Sammlung zahlreicher kleiner Einzelheiten und Aspekte verschiedenartiger psychologischer Neigungen. [...] Das Ego ist daher aus einer Menge von Partikeln zusammengesetzt, anstatt eine festgelegte Sache zu sein, die unaufhörlich weiterbesteht. (Trungpa, 2013, S. 30, Herv. i. O.)

Trungpa (2011) beschreibt den Urgrund des Seins vor der Herausbildung des Ego als „grundlegende Offenheit und Freiheit, eine Qualität von Weite“ (S. 132), in einer Übersetzung der sogenannten *Niederschrift von der Smaragdenen Felswand* (碧巖錄), einer Koan-Sammlung aus der Song-Dynastie, heißt es „offene Weite – nichts von heilig“ (Gundert, 1969), ein „offene[r] Raum, der zu keinem gehört“ (Trungpa, 2011, S. 133), weil da vor dem Entstehen von Bewusstsein, mithin in Ermangelung eines Selbst, noch niemand ist. Aus diesem Strom energetischen Fließens im Sinne einer vor-bewussten 'Raumempfindung' tritt im Zuge

unserer Sinnesaktivität eine *Dualität von Ich und Raum* an die Stelle unseres anfänglichen Einsseins mit dem energetischen Strom.

Das ist die Entstehung von 'Form', der Erscheinungswelt des 'anderen'. Dann tritt so etwas wie ein Bewußtseinsriß in dem Sinne ein, daß wir vergessen, was wir vorher getan haben. Es kommt zu einem plötzlichen Stillstand, zu einer Unterbrechung, wir drehen uns um und 'entdecken' auf einmal den festen Raum – so als wüßten wir gar nicht, daß wir doch selbst diese dichte Welt erschaffen haben. Hier ist die Lücke. Nachdem wir den zu Materie erstarrten Raum hervorgebracht haben, werden wir davon überwältigt und kommen uns verloren darin vor. Nach dem Bewußtseinsriß gibt es ein plötzliches Erwachen. Wenn wir aufwachen, weigern wir uns, den Raum noch als offene Weite wahrzunehmen und seine fließende und luftige Qualität zu erkennen. (Trungpa, 2011, S. 133 f.)

Dies ist der erste Skandha – die Ansammlung der *Form*. Der nächste Schritt besteht nun darin, dass wir, nach der Verfestigung der energetischen offenen Weite zu einem materialisierten 'Raum und Ich' „die Eigenschaften des verfestigten Raumes fühlen“ (a.a.O., S. 136) möchten. Statt der

Farbigkeit und Energie von sehr großer Schönheit und Intensität [...] haben wir nur eine erstarrte Version von Farbe und Energie, denn wir haben den gesamten Raum materialisiert und zu einem 'anderen' gemacht. Nun beginnen wir danach zu greifen und möchten die Eigenschaften dieses 'anderen' fühlen, um uns damit selbst unserer eigenen Existenz zu versichern. 'Wenn ich jenes da draußen spüren kann, dann muß ich selbst auch hier sein'. (ebd.)

Dies ist der zweite Skandha – *Empfindung*. Dieses Aggregat verschiedener Qualitäten von Sinnesempfindungen welche als angenehm, neutral oder unangenehm empfunden werden, „ist eine Erweiterung der grundlegenden Ego-Struktur, wie sie durch die Form, den ersten Skandha, angelegt worden ist“ (Trungpa, 2013, S. 34).

In einem nächsten Schritt werden die reinen Perzepte von Lust (angenehm), Schmerz (unangenehm) und weder Lust noch Schmerz (neutral) miteinander in Verbindung gebracht. Diese vorbegriffliche Assoziation von Empfindungen kann als beginnende, rudimentäre Konzeptualisierung verstanden werden. Die einzelnen Sinnesempfindungen werden in ihrer Qualität miteinander verglichen und ordnend in Beziehung gesetzt, als ähnlich, gleich, unähnlich, stärker, schwächer und so weiter. Der dritte Skandha in der Phänomenologie des Yogācāra – *Wahrnehmung* – ist damit auch der Ausgangspunkt des begriffsbildenden Denkens (Weischede & Zwiebel, 2009, S. 83)

Der vierte Skandha, Saṃskāra, umfasst die *Geistesformationen*, die „Gestaltungen, psychische[n] Formkräfte“ (Diener, 1992, S. 196), Willenskräfte, Impulse,

Assoziationen (Weischede & Zwiebel, 2009, S. 83), auch bezeichnet als „verkörperte Konditionierung“ (Lusthaus, 2002, S. 48, e. Ü.). Es setzen Impulse ein, Unangenehmes vermeiden und Angenehmes wiederholen zu wollen, was vorbewusst, in gewisser Weise automatisch geschehen kann. Auch steigen Assoziationen auf, Erinnerungen an vergangene Erfahrungen, Wünsche, Sehnsüchte. Es formieren sich Wille und Handlungsabsichten.

Der fünfte Skandha schließlich ist *Bewusstsein*, es hat die Aktivität der anderen Skandhas zum Gegenstand und kann auch seine eigene Aktivität erkennen (Lusthaus, 2002, S. 50). „Hier beginnen wir uns als selbstbewusste Wesen wahrzunehmen. Dabei ist dieses Bewusstsein sozusagen ‘geladen’ mit Gefühlen, Wahrnehmungen und Impulsen“ (Weischede & Zwiebel, 2009, S. 84). Der Prozess der phänomenalen Aggregation und Verdichtung wird also auf der Ebene des fünften Skandha als Bewusstsein integriert.

Wir können dieses Modell eine phänomenologische Beschreibung des psycho-physischen Organismus nennen. Wenn die Bedingungen dergestalt sind, dass diese Aggregate gemeinsam in Erscheinung treten, gibt es ein ‘Individuum’ (*bhāva, sattva*, etc.); bei Abwesenheit einer dieser Bedingungen oder ihrer Auflösung existiert kein Individuum. Somit existiert kein dauerhaftes unveränderliches ‘Selbst’. (Lusthaus, 2002, S. 50, Herv. i. O., e. Ü.)

Die fünf Skandhas beschreiben also aus der Anschauung einer bestimmten (meditativen) Geisteshaltung heraus, wie Selbst und Welt sich herausbilden, sich in fünf Schritten verdichten, ansammeln. Wenn es einer (meditierenden) Person gelingt, den Prozess der Erfahrung in ähnlicher Weise zu entschleunigen, wie die Superzeitlupe Bewegungsabläufe verlangsamt, etwa den Flügelschlag eines Kolibri oder das Fangen eines Insekts durch einen Frosch, lässt sich dieser Prozess anhalten. Eine Praxis dorthin zu gelangen, besteht zum Beispiel darin, den Prozess umzukehren. Die Person könnte zum Beispiel damit beginnen, bei Geräuschen, die sie während der Meditation hört, nicht zu versuchen, das Gehörte einem Objekt zuzuordnen, was anfänglich nur möglich ist, wenn das betreffende Geräusch weniger gut gekannt wird. Ist die Benennung bereits erfolgt und die Person denkt zum Beispiel bereits ‘Hubschrauber’, kann sie versuchen, den Namen, das Etikett des Geräusches, wieder zu entfernen – so, dass da nur Geräusch ist, welches schließlich nicht einmal mehr als ‘Geräusch’ benannt ist. Nach und nach wird es ihr auch bei anderen Sinnesempfindungen, etwa einem Jucken oder einem Schmerz gelingen, vor das begriffsbildende Denken im Wahrnehmungsprozess zu gelangen und mehr und mehr bei der reinen Sinnesempfindung zu pausieren.

Langfristiges Ziel der Praxis [der fünf Skandhas] ist es, beim ersten Kontakt mit dem Objekt den aufsteigenden Prozess (der Bewusstwerdung) anzuhalten. Wir haben den ersten Kontakt mit dem Objekt 'Ton' und bleiben dort: Wir haben noch kein Gefühl und wir haben den Ton auch noch nicht benannt. [...] Es ist hier noch einmal wichtig festzuhalten, dass wir – durch das Unterbrechen des Bewusstseinsprozesses direkt an seinem Anfang – uns noch außerhalb des Sprachlichen bewegen. Bewusstsein ist immer an Sprachen gebunden, Bewusstwerdung ist ohne Sprache nicht möglich (Weischede & Zwiebel, 2009, S. 86).

Die neurowissenschaftliche Betrachtungsperspektive in Gestalt von Metzingers Ego Tunnel und die yogacarische Phänomenologie in Gestalt der fünf Skandhas sind dabei insofern komplementär, als sie das Phänomen 'Herausbildung von Selbst und Welt' von zwei Seiten beschreiben. Die meditative Praxis der fünf Skandhas setzt bei dem individuell inneren Erleben der 'Aktivität des Geistes' an, während die Neurowissenschaften sich der Untersuchung der von außen beobachtbaren Aspekte dieser Aktivität als sogenannte NCCs, *neural correlates of consciousness* (Metzinger, 2014, S. 29 f.) widmen⁴. Verkürzt ausgedrückt beschäftigt sich also die Philosophie (in West und Ost) mit der (Nicht-) Existenz des Selbst beziehungsweise mit den innerlich erlebbaren Mechanismen (Ost) und den von außen untersuchbaren Merkmalen der Konstruktion eines Selbst, seien es NCCs oder logische Schlussfolgerungen (West). Prominente Autoren, die sich für einen Brückenschlag zwischen beiden Perspektiven engagiert haben, sind Erich Fromm (Suzuki, D. T., Fromm & De Martino, 1960), Ken Wilber (exemplarisch 2011), dessen Veröffentlichungen der letzten drei Jahrzehnte erst allmählich innerhalb der akademischen Welt rezipiert werden (Esbjörn-Hargens, 2010b; Esbjörn-Hargens, Reams & Gunnlaugson, 2010) und Francisco Varela, der ausdrücklich die Neurowissenschaften, die entwicklungspsychologischen Vorstellungen der Konstruktion von Wirklichkeit bei Piaget (1974) und die Lehre der Fünf Skandhas aufeinander bezogen hat (Varela et al., 1992, Kap. 4).

Vor diesem Hintergrund können die in der Psychologie entwickelten Forschungsansätze und Konzeptualisierungen betrachtet werden als (zielend auf) Modelle von der Funktionsweise des (als gegeben hingenommenen) Selbst, so zum Beispiel das Freudsche Modell von Es, Ich und Über-Ich (Hartmann, 1956). Sehr viele psychologische Untersuchungen des Selbstbegriffes nehmen Bezug auf William James (1892, Kap. 12), darunter auch sämtliche nachfolgend in diesem und im nächsten Absatz genannten Titel. James unterschied das empirische Selbst (*Self as Known*), das materielle, soziale und spirituelle *Mich* von dem immerzu bewussten Selbst (*Self as Knower*), dem 'reinen Ego' oder *Ich*, dem Denker, dem Subjekt, einer Instanz, die ein Bewusstsein hat, auch – aber

⁴ Vergleiche hierzu auch das Quadrantenmodell von Wilber (1995, S. 127 ff.), siehe auch Kapitel 5.2.3.

bei weitem nicht nur – von sich selbst. Das 'reine Ich' entziehe sich jedoch der Betrachtung und könne nie vollständig erfasst werden (siehe auch Ludwig-Körner, 1992, S. 28), man müsse, so resümiert James (1892), es bei der provisorischen Lösung belassen: „the thoughts themselves are the thinkers“ (S. 216). Seit diesem relativ am Beginn der modernen Untersuchung des Selbst stehenden Resümee hat es in der wissenschaftlichen Literatur eine kaum zu überschauende Vielfalt⁵ von Versuchen über das Selbst gegeben. Die Mainstream-Psychologie des Selbst (Greve, 2000; Mummendey, 2006) ist vor allem eine Psychologie des Selbstkonzeptes und darauf bezogener Forschung. Im Brennpunkt ihres Interesses steht weniger die Epistemologie als vielmehr die psychologische Funktions- und Wirkweise. So hebt Mummendey (2006) hervor,

daß 'das Selbst' ein wissenschaftlich weniger geeigneter Begriff als derjenige des 'Selbstkonzeptes' ist – in gewisser Weise sogar ein irreführender Begriff. Will man kundtun, daß man nicht an ein Selbst als eine irgendwie geartete Substanz, die innerhalb des menschlichen Organismus ihr (Un)Wesen treibt, glaubt, so ersetzt man diesen Begriff am besten durch einen solchen, der klarstellt, daß es hier um nicht mehr und nicht weniger als um sämtliche auf die eigene Person bezogenen psychologischen Prozesse geht, vor allem um kognitive Vorgänge, deren Gegenstand man selbst ist. Bei der wissenschaftlichen Beschäftigung mit demjenigen, was oft leichthin als 'das Selbst' bezeichnet wird, geht es also darum, sich einen Begriff (oder eine Vielzahl von Begriffen) von der eigenen Person zu machen, es geht demnach um Prozesse der Selbstkonzeptualisierung: Wie nehme ich mich wahr, was denke ich über mich gegenwärtig, was für Erinnerungen habe ich an mich als Kind oder Jugendlicher, welche Vorstellungen habe ich darüber wie ich in zehn Jahren sein werde, was für ein Mensch möchte ich am liebsten sein, wie bewerte oder benote ich meine Ausstrahlung auf andere Menschen, was glaube ich, was ich vollbringen müßte, um unabhängig zu sein und welches sind eigentlich die Werte oder Ziele, die ich bejahe und erstrebe. (S. 25)

Eine umfassende wissenschaftshistorische Untersuchung des Selbstbegriffes in Psychologie und Psychotherapie liefert Ludwig-Körner mit ihrer Habilitationsschrift aus dem Jahre 1992. Eine jüngere, postmoderne Sicht eines prozesshaften, dialogischen Selbst

⁵ Zur Veranschaulichung mag ein Blick in die Register der in diesem Absatz genannten Arbeiten dienen: Ludwig-Körner (1992) zitiert in ihrer Arbeit rund 800 Titel, Staemmler (2015), der unabhängig von ihr nur ein Teilgebiet ihres Gegenstandsbereichs bearbeitet hat, zitiert rund 1000 Titel und im Register des Herausgeberbandes zur „Psychologie des Selbst“ von Greve (2000) sind 782 Autor*innen (nicht Titel) verzeichnet – und dies betrifft nur das Gebiet der Psychologie.

unter selektiver Berücksichtigung des Diskurses⁶ präsentiert Staemmler (2015). Ein weiteres Beispiel einer postmodernen Perspektive⁷ auf das Selbst ist der sozialkonstruktivistische Ansatz von Gergen (1990, 2011), eine vom Konstruktivismus inspirierte, dem Konstruktionismus (Papert & Harel, 1991) zuzurechnende Perspektive, nach der das Selbst fortwährend, in jeder sozialen Situation und Beziehung neu (konstruiert) wird – es gibt somit nicht ein Selbst, sondern viele Selbst: das Selbst als *Multi-Wesen* (Gergen, 2012). Ein Wegbereiter 'postmoderner' Ideen war auch Harry Stack Sullivan, dessen Interpersonale Theorie der Psychiatrie (1953/ 1983) erst posthum veröffentlicht wurde und die Ludwig-Körner (1992, S. 401) als Vorläufer der allgemeinen Systemtheorie (Bertalanffy, 1968) einordnet. Sullivan betonte die Bedeutung der sozialen Beziehungen für das Entstehen eines Selbst: „Alles was sich in der menschlichen Psyche finden lässt, ist durch zwischenmenschliche Beziehungen dorthin gekommen“ (1964, S. 302, zit. nach Staemmler 2015, S. 175). Auf Sullivan bezog sich auch Jane Loevinger, auf deren Forschungsinstrument und Konzeptualisierung von *Ego Development* in dieser Arbeit rekurriert wird.

Sullivan dachte das Selbst-System als Schablone oder Bezugsrahmen, innerhalb dessen jeder von uns die zwischenmenschliche Welt wahrnimmt und konzipiert. Es ist der Torwächter (Loevinger, 1976, Kap. 12). Jede Wahrnehmung oder Konzeption, die uneins ist mit unserem gegenwärtigen Bezugssystem ruft Angst hervor; die Diskrepanz bedroht unser Bezugssystem, unsere Struktur, unser Sein. Der häufigste Umgang mit dieser Bedrohung besteht darin, die Wahrnehmung so zu verzerren, dass sie mit unserer gängigen Orientierung im Einklang ist oder, alternativ, dem Ereignis gegenüber 'selektiv unaufmerksam' zu sein. (1987, S. 91, e. Ü.)

Zu grundlegenden Veränderungen des Bezugsrahmens selbst, so fährt Loevinger (ebd.) fort, komme es nur unter besonderen Umständen, wie etwa langfristiger Psychotherapie oder auch im Falle von Schicksalsschlägen. Sullivan beschreibe also auf brillante und bewegende Weise eine dynamische Stabilität. Während die orthodoxe Psychoanalyse diejenigen Aspekte einer Persönlichkeit, die sich nur langsam veränderten, mit Rapaport (1960) deren Struktur zurechne, kehre Sullivan (1953) diesen theoretischen Ansatz um:

⁶ Das Wort „selektiv“ ist hier nicht kritisierend, sondern beschreibend gemeint. Beispielsweise findet die Arbeit von Ludwig-Körner keine Berücksichtigung, ebenso wenig Kegan oder Loevinger. Bei Wilber etwa bezieht Staemmler sich ausgerechnet auf dessen frühe Arbeiten (1984, 1991) und berücksichtigt weder dessen Hauptwerk *Sex, Ecology, Spirituality* (1995) noch seine *Integrale Psychologie* (Wilber, 2001). Vergleiche hierzu seine Fußnote 9 (Staemmler, 2015, S. 12).

⁷ Die Einordnung ihrer jeweiligen Perspektive als 'postmodern' wird von den genannten Autoren selbst vorgenommen. Gergen präzisiert sein Verständnis des Begriffs in seinem Aufsatz „Psychological Science in a Postmodern Context“ (2001a), mit dem er drei Glaubenssätze der 'modernen Psychologischen Wissenschaft' aus einer 'postmodernen' Perspektive hinterfragt: (1) die Zentralität individuellen Wissens, (2) die objektive Gegebenheit von Welt und (3) die Sicht von Sprache als *truth bearing* im Sinne von informativ und Wirklichkeit wiedergebend.

Das Selbst-System, Sullivans Bezeichnung für das, was in der orthodoxen Psychoanalyse als strukturell bezeichnet werde, sei Teil des Bezugsrahmens einer Person; es sortiere inkonsistente Beobachtungen aus, so dass Veränderung nur langsam voranschreite. „Diese Dynamik vermissem ich in der Darstellung derjenigen Theoretiker, die dem Postulat eines Selbst oder Ich widersprechen“ (Loevinger, 1987, S. 91).

Insgesamt wehrte sich Loevinger (1976) dagegen, ihren Gegenstand zu definieren, ihn künstlich zu begrenzen (S. 4). Sie argumentierte, man müsse das Konzept, welches bis in die frühen griechischen, hebräischen und hinduistischen Kulturen zurückgehe, ungeachtet der spezifischen Ausdrucksweise – Ego, Ich, Mich, Selbst und so weiter – betrachten (Loevinger & Wessler, 1970, S. 1). In dem bereits zitierten Kapitel in dem von Young-Eisendrath und Hall (1987) herausgegebenen „Book of the self“ betont sie, der fundamentale Charakter von Theorien dürfe nicht missverstanden werden. Theorien seien – prinzipiell – falsch. Sie vergleicht sie mit Landkarten, die nicht mit dem Territorium verwechselt werden dürften. Wer dies einmal verstanden habe, sei geneigt, eine spezielle theoretische Sichtweise eher leicht zu nehmen (S. 89 f.). Wie Jaynes (1977) dargelegt habe, sei das Selbst eine ziemlich neue Erfindung einer Spezies, die über ein oder zwei Millionen Jahre Sinnesorgane ausgebildet hätte, um in Wald und Flur zu überleben, nicht um nach innen zu schauen. Introspektion sei allenfalls ein Phänomen weniger Jahrtausende und Introspektion über das Selbst sei nur einem sehr kleinen Teil der Spezies überhaupt zugänglich.

Für gewöhnlich sind Menschen gut ausgestattet, die Welt um sie herum zu begreifen, aber sie sind kaum ausgestattet, ihre Selbst zu erfassen, einmal angenommen, dass es ein eindeutiges Etwas gibt, das ein Selbst ist und darauf wartet, verstanden zu werden. (Loevinger, 1987, S. 90, e. Ü.)

Sie habe bezüglich des genauen Begriffs keine entschiedene Vorliebe. Ich-Stärke, Ego-Stabilität oder Selbst-System, man nehme irgendeinen solchen Begriff, übersetze ihn in eine andere Sprache, von dort in eine weitere und wieder zurück ins Englische und schon seien die Unterscheidungen dahin. Freuds Terminus *das Ich* sei im Englischen zu *ego* und im Französischen zu *le moi* geworden (a.a.O., S. 92).

Loevingers Leidenschaft galt weniger Definitionen und begrifflichen Festlegungen, sie schienen ihr arbiträr (Loevinger, 1976, S. 4; 1987, S. 92). Jedoch stellt sie klar, dass ihre Verwendung des Begriffes *Ego* mit der Verwendung der meisten psychoanalytischen Autor*innen nicht in Einklang zu bringen ist (1976, S. 4 f.).⁸ Sie hält die Termini *Selbst*

⁸ Dass Loevingers Aufsatz „The Concept of Self or Ego“ (1987) wiederholt auf psychoanalytische Konzepte rekurriert, mag mit dem Zeitgeist und damit zusammenhängen, dass die Herausgeberin und der Herausgeber des Buches sich als *Jungian analysts* verstanden.

oder *Ich (Ego)* für praktisch geeignete Bezeichnungen weniger für dasjenige, was geschützt wird, als vielmehr für den Prozess des Schützens selbst. Sie bezieht sich auf die Definition von Fingarette (1963), der das Ego als den Prozess des Bildens von Bedeutung aus Erfahrung definiert. Zur Veranschaulichung Ihres Verständnisses gebraucht sie eine Metapher, die in etwa wie folgt wiedergegeben werden kann: In ähnlicher Weise wie das Immunsystem rigoros abstößt und bekämpft, was nicht zum Organismus gehört, was nicht metabolisiert werden kann und so weiter, bekämpft auch das Selbst-System im Sinne Harry Stack Sullivans alle Perzepte und Konzepte, die nicht assimiliert oder in den Bezugsrahmen integriert werden können. Es lehnt sie ab, leugnet sie oder verzerrt sie. Somit steht eben jene stabilisierende, homöostatische Kraft, die für den Schutz des Selbst absolut unentbehrlich ist, den erlösenden Veränderungen entgegen, die Menschen beispielsweise in einer Psychotherapie anstreben – eine Art Autoimmunreaktion des Selbst (Loevinger, 1987, S. 92 f.).

Eben dies faszinierte Loevinger. Ihr waren jenseits des Inhaltes von Überzeugungen strukturell voneinander unterscheidbare Muster aufgefallen, klar unterscheidbare Systeme dynamischen Gleichgewichts, Grade der Akkommodation, welche sich im Sinne einer Entwicklungssequenz von Stufen der Selbstentwicklung ordnen lassen (wie im Folgenden dargestellt wird). Als *Selbst*, *Ich* oder *Ego* kann mit Cook-Greuter (2010) im Sinne Loevingers

das der Persönlichkeitsorganisation unterliegende Prinzip verstanden werden, welches nach zusammenhängender Bedeutung strebt und orchestriert, wie wir 'Realität' wahrnehmen. Dabei besteht „die Funktion des Ego als *Prozess* [...] darin, Erfahrung aus externen und internen Quellen zu organisieren, zu synthetisieren, zu integrieren und zwischen ihnen zu vermitteln. Das Ego ist die zentrale Verarbeitungseinheit innerhalb des rationalen, personalen, symbol-vermittelten Reiches der Erfahrung" (a.a.O., 50, e. Ü., e. Herv.). Die *Repräsentationsfunktion* des Ego bzw. des Selbst bezieht sich auf das „Ich“ als Identität und kann verstanden werden, als das Ergebnis der Integrationsbemühungen aus dem oben angesprochenen Verarbeitungsprozess (a.a.O., 50 f.). (Leuthold, 2015a, S. 48)

Ebenso wenig wie das Selbst sind die Stufen der Selbstentwicklung ontologisch gegeben – vielmehr handelt es sich um (konstruierte) theoretische Markierungen, gewissermaßen geisteswissenschaftliche Meilensteine, die der Orientierung dienen und das Verständnis menschlichen Denkens und Handelns erleichtern sollen.

2.2 Stufenmodelle der Erwachsenenentwicklung⁹

Die einschlägigen Entwicklungsstufenmodelle (auch) des Erwachsenenalters – dazu zählen neben anderen sowohl die neo-piagetschen Modelle von Kegan (1986) und Kohlberg (Kohlberg & Althof, 1996) als auch das Modell der Selbst- oder Ich-Entwicklung, auf das hier rekurriert wird (Loevinger, 1976) – haben eine gemeinsame theoretische Perspektive. Diese lässt sich mit Cook-Greuter (2004, S. 4) in folgenden Grundannahmen zusammenfassen:

Das menschliche Potenzial entfaltet sich in Richtung tieferen Verstehens, größerer Weisheit und effektiveren Handelns in der Welt – häufig dargestellt als nach oben weiter werdende Spirale. Wachstum lässt sich dabei als Sequenz aufeinander aufbauender Stufen einer zunehmend umfassender werdenden Weltsicht beschreiben. „Insgesamt entwickeln sich die Weltbilder vom einfachen zum komplexen, vom statischen zum dynamischen, vom egozentrischen über das sozio-zentrische zum welt-zentrischen“ (ebd., e. Ü.). Frühere Stufen müssen durchlaufen werden, um spätere Stufen zu erreichen. Einmal durchlaufene Stufen bleiben auch dann Teil des Repertoires einer Person, wenn bereits spätere Stufen erreicht wurden, „jede spätere Stufe transzendiert und integriert die vorangegangenen“ (ebd., e. Ü.). Je später die Stufe, desto differenzierter, integrierter, flexibler und leistungsfähiger denkt und handelt die betreffende Person in einer schneller sich wandelnden, komplexer werdenden Welt. Der Entwicklungsstand bestimmt, was eine Person gewahr werden, was sie beschreiben, versprachlichen und beeinflussen kann. Im Zuge der Entwicklung werden Autonomie, Freiheit, Flexibilität, Selbstreflexivität und Toleranz größer und der Mensch wird immer gewandter in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Gleichmaßen lassen Abwehr und Widerstand nach. Menschen auf späteren Entwicklungsstufen können die Sichtweisen früherer Entwicklungsstufen aus eigener Erfahrung nachvollziehen und verstehen, umgekehrt jedoch nicht.¹⁰ Entwicklung geschieht im Wechselspiel zwischen Person und Umwelt und ist grundsätzlich förderbar. Der Horizont, innerhalb dessen ein Mensch wahrnimmt und versteht, *kann* sich während der gesamten Lebensspanne erweitern, er bleibt jedoch immer partiell und unvollkommen.

⁹ Der Text dieses Unterkapitels ist die überarbeitete Fassung einer bereits veröffentlichten Darstellung (Leuthold, 2015a, S. 50)

¹⁰ Hier ist ein Phänomen gemeint, das aus der motorischen Entwicklung bekannt ist: Kinder die schon laufen können, können, wenn sie wollen, auch krabbeln – etwa um mit einem Kind zu spielen, dessen aktuelle Entwicklungsstufe als höchste Form der Körperkoordination lediglich das Krabbeln zulässt. Umgekehrt kann jedoch das krabbelnde Kind (noch) nicht laufen.

2.3 Beschreibung der Stufen der Selbstentwicklung

Die folgende Skizze der Selbstentwicklungstufen dient der Übersicht. Sie beschränkt sich auf einige Aspekte und illustrierende Beispiele. Die Darstellung ist die überarbeitete Fassung einer bereits veröffentlichten Übersicht (Leuthold, 2015a, S. 50 ff.). Sie orientiert sich überwiegend an der differenziert ausformulierten Beschreibung der Selbstentwicklung von Cook-Greuter (2013).

Die qualitativen Stufenbeschreibungen, wie sie sich bei Loevinger (Loevinger & Wessler, 1970, Kap. 4; 1976, Kap. 2; Hy & Loevinger, 1996, Kap. 2) und Cook-Greuter (2013) finden, gehen zurück auf viele hundert Satzergänzungen zu jedem einzelnen der 36 Satzanfänge und einiger weiterer im Laufe der Jahrzehnte verwendeter Items¹¹. Abbildung 1 in Kapitel 2.3.2 soll die Selbstentwicklung ab Stufe E4 am Beispiel jeweils einer Antwort zu dem Satzanfang „*Wenn Leute hilflos sind...*“ (Item 10) veranschaulichen.

2.3.1 Die prä-konventionellen Stufen der Selbstentwicklung

Die Selbstentwicklungstheorie ist eine Theorie der Entwicklung (auch) im Erwachsenenalter, die im Zuge qualitativer Analyse schriftsprachlicher Äußerungen entstanden ist. Die *Präsozial-symbiotische Stufe (E1)* bezeichnet frühe Phasen der Selbstentwicklung und meint das Erleben von Säuglingen, die zwischen sich und der Umwelt noch nicht klar unterscheiden können. Sie ist mit dem Satzergänzungstest nicht erfassbar. Erwachsene auf dieser Entwicklungsstufe verfügen kaum oder gar nicht über verbale Sprache und sind nahezu vollständig auf fremde Hilfe angewiesen (Cook-Greuter, 2013, S. 22).

Die darauffolgende *Impulsive Stufe (E2)* der Entwicklung des Selbst wird deshalb so genannt, weil Menschen auf dieser Stufe – in der Regel im frühen Kindesalter – „von ihren Impulsen regiert werden“ (ebd., e. Ü.). Ihr Denken ist noch von einer eher magischen Weltsicht geprägt und richtet sich auf die Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse. Sie sind so sehr erfüllt von und eins mit diesen Bedürfnissen, dass man sagen könnte, sie *haben* nicht diese Bedürfnisse, sondern sie *sind* diese. Wird diesem unmittelbaren Bedürfnis nicht entsprochen, so haben (auch erwachsene) Menschen auf dieser Stufe kaum andere Möglichkeiten „als zu weinen, zu schreien oder sich in sich zu kehren. Sie sind leicht [von Gefühlen] überwältigt, fühlen sich verlassen. Die generelle Neigung auf dieser Stufe ist ein tiefgreifendes Gefühl von Hilflosigkeit“ (a.a.O. 23, e. Ü.). Dies ist die erste Stufe, die mit Satzergänzungsverfahren wie dem WUSCT erfasst werden kann.

¹¹ Eine ausführliche Darstellung von Loevingers Satzergänzungsverfahren folgt in Kapitel 3.1.4.1, eine vollständige Liste der verwendeten Items findet sich in Anhang C.

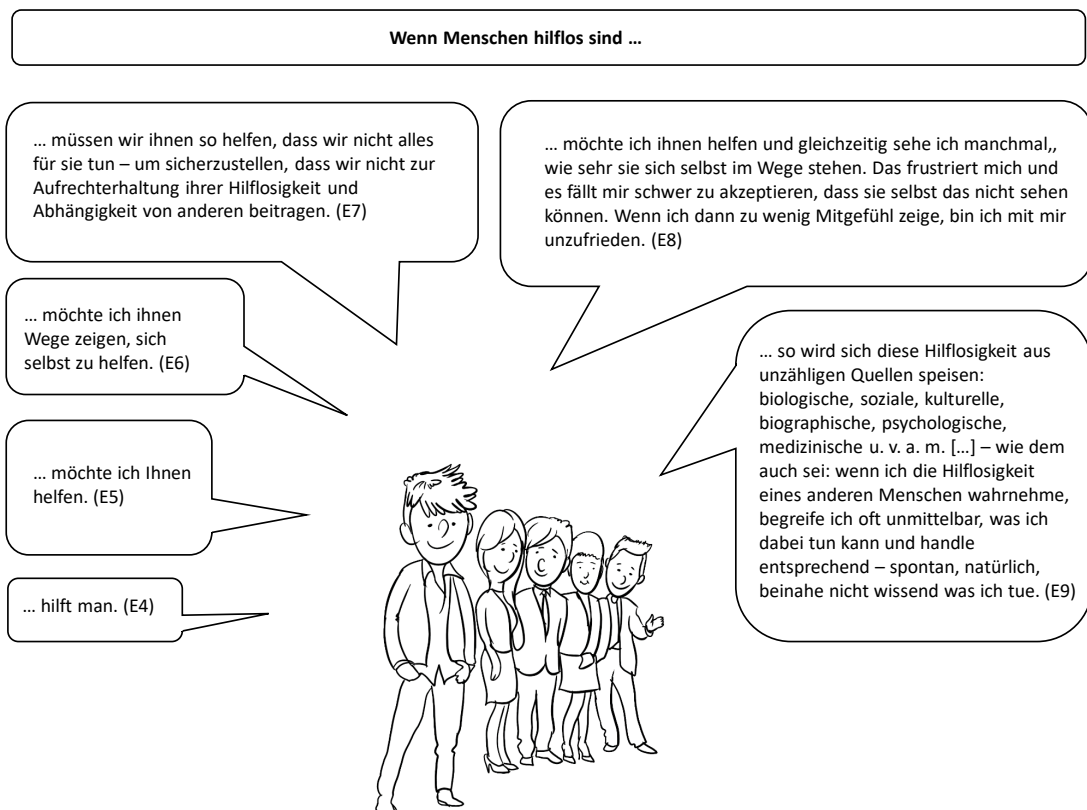
Das Sprachvermögen ist jedoch noch rudimentär und – sofern überhaupt differenzierend – von einfachen Dichotomien geprägt. Dinge sind gut oder schlecht, Menschen gut oder böse (ebd.).

Die *Selbstzentrierte Stufe (E3)*, auch als *opportunistisch* bezeichnet (Rooke & Torbert, 2005), kennzeichnet ein konkret denkend und handelndes In-der-Welt-Sein, das sich zumeist auf unmittelbare, kurzfristige Vorteile richtet. Menschen auf dieser Stufe ergreifen Gelegenheiten, die sich bieten und sind geneigt, sich zu nehmen, was sie haben wollen. Ihre Mitmenschen unterscheiden sie dabei „in drei Kategorien: solche, die ihnen schaden können, jene, die ihnen nutzen können und alle anderen“ (Leuthold 2013, 30). Kritikfähigkeit ist auf dieser Stufe noch nicht ausgebildet und die selbstschützende Orientierung drückt sich unter anderem darin aus, dass die Ursache für unerwünschte Ereignisse oder von anderen kritisierte oder sanktionierte Handlungen nicht innerhalb des eigenen Selbst verortet werden kann. Das wäre zu bedrohlich für das sich noch herausbildende Ich. Erwachsene auf dieser Stufe, die mit dem Gesetz in Konflikt geraten, verweisen nicht selten auf die Fehler anderer oder pauschal auf ihre schwierige Kindheit. Von der Warte späterer, konventioneller Entwicklungsstufen aus, wird manches Verhalten von Menschen der selbstzentrierten Stufe als unsozial beziehungsweise als asozial eingeordnet – zumindest, wenn es von Erwachsenen gezeigt wird.

2.3.2 Die konventionellen Selbstentwicklungsstufen

Das qualitativ Neue auf der *Gruppenzentrierten Selbstentwicklungsstufe (E4)*, von Rooke und Torbert (2005) *Diplomat* genannt, von Binder (2014) zutreffend auch als *Gemeinschaftsbestimmte Stufe* bezeichnet, ist die Integration in ein soziales Bezugsfeld. Auf dieser Entwicklungsstufe des Selbst erfolgt die Identifikation mit einer (gewählten) Bezugsgruppe, deren Werthaltungen weitgehend unhinterfragt übernommen und internalisiert werden und auf deren Einhaltung aktiv geachtet wird. Diese Bezugsgruppe kann dabei – je nach Alter und Lebenssituation der betreffenden Person – zum Beispiel die Familie sein, eine Gruppe von Alters- und Interessensgleichen oder auch ein religiöser Verband, eine paramilitärische Organisation und so weiter. Das Denken und Handeln ist auf Integration und Anpassung gerichtet, Konfrontation und Konflikte mit anderen Gruppenmitgliedern werden eher vermieden. Überschaubare und verständliche Regeln erleichtern dies. Im Denken wird auf äußere Attribute orientiert. Menschen werden danach bewertet, wie sie sich kleiden und ob sie den Verhaltenskodex und Sprachjargon der Ingroup beherrschen. Das Bedürfnis nach klaren Unterscheidungen zwischen richtig und falsch und nach Akzeptanz in der Gruppe ist groß. Sprachlich dominieren Phrasen, Klischees, Verallgemeinerungen, Pauschalisierungen und dichotomes Denken. Etwas ist

entweder „immer so“ oder „niemals“, es ist entweder „hammergeil“ oder „voll daneben“ und so weiter. Bei Unsicherheiten helfen ein Pokerface, ein Achselzucken oder demonstrative Gleichgültigkeit. Das Selbst ist noch nicht eigenständig und sehr fragil. Um sich nicht angreifbar zu machen, werden nur dann „eigene“ Bewertungen abgegeben, wenn die betreffende Person ihre Meinung im Einklang mit den Werthaltungen der Bezugsgruppe weiß. Von späteren Entwicklungsstufen aus wird das Interaktionsverhalten von Menschen auf der gruppenzentrierten Stufe (E4) häufig als anhänglich, anbiedernd oder sich abhängig machend erlebt.



Quelle der Zeichnung: ©www.ClipartsFree.de

Abbildung 1: Exemplarische Satzergänzungen zu Item 10: Wenn Leute hilflos sind...

Das Erreichen der *Aufgabenzentrierten Stufe (E5)* die auch als *Experten-Stufe* (Rooke & Torbert, 2005) oder als *Rationalistische Stufe* (Binder, 2014) bezeichnet wird, markiert die 'Geburt' eines abgegrenzten Selbst, das mit eigener Stimme spricht und auch andere Personen als separat und eigenständig wahrnimmt. Von dem Horizont dieser Stufe aus ist es nun möglich, zurückzutreten und sich selbst und andere, auch in der Interaktion mit Abstand zu betrachten. Dies ist auch der Beginn von beziehungsweise die Voraussetzung für Selbstkritik und Reflexion. Allerdings sind Menschen auf dieser Stufe sehr

stark mit Zähl- und Messbarem beschäftigt. Sie haben ein großes Bedürfnis zu vergleichen und zu messen, Unterschiede festzustellen, Abweichungen von Sollwerten genau zu benennen, Standards zu prüfen und zu verbessern, Details zu perfektionieren und so weiter. Sie sind dabei vorwiegend mit der dinglichen und sichtbaren (oder mit modernen technischen Hilfsmitteln sichtbar zu machenden) Außenwelt beschäftigt und verwenden nur wenig Energie auf die Erkundung ihrer Innenwelt. Insbesondere Gefühle und inneres Geschehen werden in einfache Kategorien und grobe Unterscheidungen gefasst. Im Unterschied zur vorangegangenen Stufe wollen Menschen auf E5 nicht für ihre Gleichartigkeit und Konformität, sondern für ihre Unterschiedlichkeit und Einzigartigkeit anerkannt werden. Aufgrund der eigenen Neigung, Details zu bemerken und Unterschiede zwischen Personen zu bewerten, fürchten Menschen auf dieser Stufe häufig den kritischen Blick und die Bewertungen anderer und können sich im sozialen Kontakt rasch unwohl fühlen. Sie benötigen für ihre Sicherheit noch immer Bezugsgrößen, die sie in Experten oder 'wissenschaftlich festgestellten' Standards suchen und finden.

Mit Erreichen der *Selbstbestimmenden Stufe (E6)* kommt die auf der vorangegangenen Stufe begonnene Ausdifferenzierung des separaten Selbst zum Abschluss. Es „ist erstmals ein Ich entstanden, das unabhängig von anderen ‚konstruiert‘ ist“ (Binder, 2014, S. 41) und welches sich auf der Basis selbst gewählter Standards in einen größeren gesellschaftlichen Kontext bewusst einfügt und das vor allem dem eigenen Gewissen verpflichtet ist. Kegan (1994) charakterisiert das Selbstverständnis dieser Stufe als *self-authorship*, Rooke und Torbert (2005) sprechen vom „Achiever“, einem auf Leistung orientierten Menschen, Binder (2014) wählt als deutsche Bezeichnung *eigenbestimmte Stufe*. Menschen, die von der Handlungslogik dieser Stufe aus operieren, verfügen über das volle Spektrum formal-operationalen Denkens. Sie können komplexe Theorien verstehen und auch selbst erzeugen. In wissenschaftlicher Tätigkeit sind sie zu sorgfältigem quantitativ-empirischen Vorgehen im Rahmen eines nomothetischen Wissenschaftsverständnisses in der Lage und fühlen sich der „Entdeckung der Wahrheit“ verpflichtet. In Wirtschaft und Industrie streben sie danach, das Machbare zu erreichen. Sie fühlen sich der Erweiterung der menschlichen Möglichkeiten und der Verbesserung der Gesellschaft verpflichtet und sie arbeiten oft unermüdlich und nicht selten erfolgreich, an der Verwirklichung ihrer beruflichen und persönlichen Ziele. Ihr Zeithorizont¹² erstreckt sich dabei etwa fünf bis zehn Jahre in Vergangenheit und Zukunft. Die Geisteshaltung dieser Zielstufe (*target stage*) der westlichen Gesellschaften, darauf weist Cook-Greuter (2013, S.

¹² Die hier dargestellten Veränderungen des zeitlichen Horizontes im Verlaufe der Selbstentwicklung werden in dieser Studie zwar (am Rande) mitbetrachtet (z. B. in Kap. 4.2.4.3), die Ausführungen unterliegen jedoch einer methodischen Einschränkung (siehe Kap. 5.1.1).

40 f.) hin, dominiert unsere Bildungsinstitutionen ebenso, wie unsere Wirtschaft und unsere Rechtsprechung. Es ist diejenige Stufe, die die westlichen Gesellschaften am stärksten fördern und honorieren. Sie bildet den Entwicklungsschwerpunkt unserer Gesellschaft.

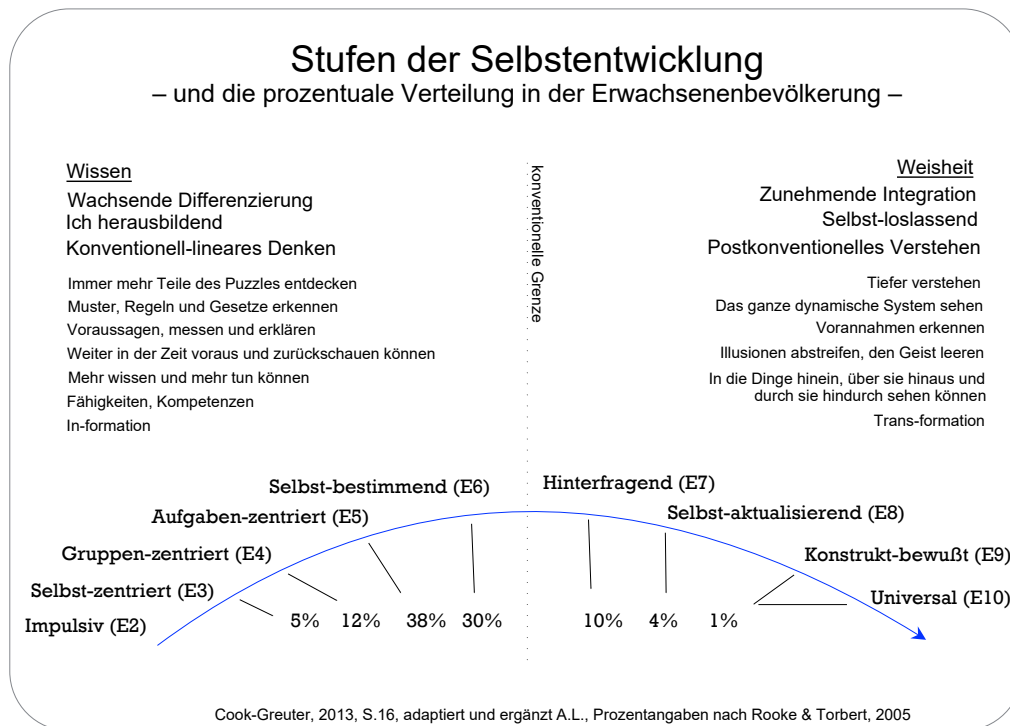


Abbildung 2: Entwicklungsbogen wachsender Differenzierung und Integration

Um zu veranschaulichen, was dies für die Entwicklung des individuellen Selbst bedeutet, wurde verschiedentlich die Magnet-Metapher verwendet (Wilber, 1997, S. 185 f.; Weinreich, 2005, S. 86). Die Zielstufe einer Gesellschaft wirkt wie ein Magnet für die individuelle Entwicklung ihrer Mitglieder. Die meisten Menschen – durchschnittliche körperliche, geistige und soziale Ausgangsbedingungen und das Ausbleiben schwerer Traumata vorausgesetzt – haben gute Chancen, diese Stufe zu erreichen, denn der Entwicklungsschwerpunkt der Gesellschaft zieht sie an wie ein Magnet. Wenn Menschen sich über diese Stufe hinaus entwickeln wollen, ist die 'Magnetwirkung' weiterhin vorhanden. Nun jedoch hindert und verlangsamt sie die Entwicklung des Einzelnen. Um sich dennoch weiter zu entwickeln, bedarf es jetzt spezieller Anstrengung und Unterstützung. Diese kann unter anderem darin bestehen, in eine Subkultur oder in ein Feld mit anderem Schwerpunkt einzutauchen.

2.3.3 Die postkonventionellen Selbstentwicklungsstufen

Mit dem Überschreiten der konventionellen Grenze und dem Eintritt in die *Hinterfragende Stufe der Selbstentwicklung (E7)*, beginnt die allmähliche Dekonstruktion des in der ersten Hälfte der Entwicklungskurve herausgebildeten separaten Selbst (siehe Abb. 2). Es wird nun gesehen, dass das Erkennen eines Objektes oder Geschehens, sowie die Beschreibung oder Bewertung von Personen und deren Verhalten immer auch abhängig sind von der eigenen Perspektive, der eigenen Position im Geschehen, der Beziehung zwischen Selbst und Welt. Es ist dies die Entdeckung des teilnehmenden Beobachters, der das Beobachtete verändert, das wiederum ihn verändert. Das Selbst wird insoweit nicht (mehr) als separat und unabhängig von der Welt wahrgenommen und *die Wahrheit*, im Sinne einer objektiven äußeren Realität, deren Erforschung und Beherrschung auf der vorausgegangenen Stufe auf so beeindruckende Weise verfolgt worden war, gibt es so nicht mehr. In dem Maße wie verstanden wird, dass alles was bisher erkannt und gedacht worden war, sozial und kulturell vermittelt ist, können wissenschaftliche Gewißheit und eindeutige Bewertungen nicht mehr aufrecht erhalten werden. Es gibt nur noch relative Wahrheiten, die jeweils ihre Berechtigung haben. Binder (2014) spricht von der *Relativierenden Stufe* der Ich-Entwicklung. Der Fokus liegt jetzt weniger auf Plänen, Zielen und Ergebnissen, sondern mehr auf dem gegenwärtigen Moment, auf dem Prozess und auf dem Erleben von Stimmigkeit und Ausgewogenheit. Das rein logische Denken tritt zurück und 'psycho-logische' Perspektiven gewinnen an Bedeutung, die Erkundung des eigenen Innenraumes wird zum faszinierenden Abenteuer: „*Ich bin im ständigen Gespräch mit mir. Die Dialoge werden immer interessanter.*“¹³ Machbarkeit und Effizienz stehen nicht mehr im Vordergrund. Die Ästhetik einer Situation oder eines Geschehens bekommt mehr Raum. Fairness und Nachhaltigkeit bekommen große Bedeutung.

Das Eintreten in diese Stufe der Selbstentwicklung stellt das Überschreiten der konventionellen Grenze dar und kann im positiven wie im negativen Sinne überwältigend sein. Bisherige Überzeugungen aufzugeben, kann als große Befreiung erlebt werden. Auf der pluralistisch-individualistischen Stufe wird zum Beispiel hinterfragt, ob es möglich ist, komplexe gesellschaftliche Probleme durch allgemeine Gesetze zu regeln. Der Objektivitätsanspruch von Wissenschaft wird generell angezweifelt. Auch das eigene Denken wird kontinuierlich hinterfragt und nicht selten werden Entscheidungen revidiert. Nicht nur die Orientierung in der Gesellschaft und die Ausrichtung der eigenen Lebensziele

¹³ Satzergänzung des Items „Ich bin...“ durch eine Teilnehmerin eines Forschungsseminars, deren Ich-Entwicklung im Übergang von der pluralistischen zur systemischen Stufe zugeordnet wurde. Sie war nicht Probandin dieser Studie.

können so zu einer großen Herausforderung werden, sondern bereits einfache Entscheidungen des Alltags. Eine Verabredung beispielsweise kann auf dieser Stufe bisher ungeahnte Schwierigkeiten aufwerfen. Es werden zahlreiche Möglichkeiten gesehen, ein Treffen zu realisieren. Mögliche Auswirkungen unterschiedlicher Kontextbedingungen tauchen im Denken der betreffenden Person ebenso auf, wie potenzielle Effekte auf andere Personen, Situationen und Prozesse. Außerdem werden unter Umständen auch verschiedene Dinge bedacht, die während der Zeit der Verabredung nicht getan werden können und so weiter. Eventuell wird all dies, oder zumindest einiges davon, gegenüber den anderen an der angestrebten Verabredung beteiligten Personen sogar geäußert, was die Sache nicht eben leichter macht.

Ist jedoch eine soziale Situation einmal ‚hergestellt‘, wird die oben genannte perspektivische Diversität zur Stärke. Unbelastet von konventionellen Voreingenommenheiten gegenüber Fremdem oder Ungewöhnlichem lassen sich Menschen auf der relativierenden Selbstentwicklungsstufe auf die anderen Menschen und den gemeinsamen Prozess ein. Ihre Beiträge werden zumeist sehr geschätzt und sie beeindrucken als kreativ, frei, empathiefähig und sehr präsent.

Auf der folgenden *Selbstaktualisierenden Entwicklungsstufe (E8)* wird integriert und voll entfaltet, was auf der vorhergehenden, von relativierendem Denken geprägten Stufe (E7) bereits angelegt war. Nun werden nicht lediglich unterschiedliche Sichtweisen, Handlungsvorlieben und Möglichkeiten gesehen. Vielmehr können diese nun auch priorisiert, gewichtet und modelliert werden. Es ist, als ob die zweidimensional-kaleidoskopische Sicht der vorhergehenden Stufe durch die Tiefendimension bereichert und dreidimensional wird. Auf E7 war das Selbsterleben von einer immer wieder in den Vordergrund tretenden tiefgreifenden Verunsicherung geprägt. Diese ging darauf zurück, dass ein in Abhängigkeit von äußeren und inneren Bedingungen stets sich wandelndes Selbst sehr bewusst erlebt wurde, so dass ein eigenes ‚wahres Selbst‘ nicht erkannt werden konnte. Auf E8 hören die Menschen auf, sich innerlich an solchen Fragen aufzureiben und die dort gebundene Lebensenergie wird freigesetzt. Menschen auf dieser *systemischen* (Binder, 2014), von Selbstverwirklichung geprägten Stufe erkennen und *empfinden* nun ihr ‘Selbst’ als in multiple historische und kulturelle Zusammenhänge eingebettet. Sie erleben, wie sie sich vor diesem Hintergrund selbst formieren. Sie fühlen sich frei, die Welt ganz bewusst gemäß ihren eigenen Vorlieben zu interpretieren, und zu entscheiden, wer sie sein wollen. „Dies ist jetzt gerade deshalb möglich, weil man vollständig erfassen kann, dass zu interpretieren und zu bewerten genau das ist, was Menschen tun, um ihrer Erfahrung Sinn zu verleihen“ (Cook-Greuter, 2013, S. 63 f., e. Ü.). Nun ist es ‘einfach’ möglich, verschiedene, eventuell widersprüchliche Aspekte des ei-

genen Selbst, Sub-Identitäten oder bisher negierte Anteile anzunehmen und zu integrieren. Man fühlt sich dazu „ermächtigt“ (a.a.O., S. 64, e. Ü.). Auf E8 nehmen Menschen ihre gesamte Lebenszeit in den Blick, denken in Lebensaufgaben. Sie wollen dasjenige verwirklichen, was durch sie in die Welt will. Sie streben danach, der bestmögliche Mensch zu werden, der sie sein können oder – je nach Alter – schauen gelassen auf ihr Lebenswerk und darauf wie sie zu dem Menschen wurden, der sie sind. Oft drängt es sie, andere Menschen zu inspirieren und zu motivieren, ihr Potenzial zu verwirklichen. Dabei neigen sie dazu, das von ihnen wahrgenommene Potenzial anderer überzubetonen gegenüber dem (nur) möglichen nächsten Schritt auf dem Weg ihres Gegenübers. Sie können dann nicht erfassen, was der andere Mensch, um dessen Entwicklung sie sich bemühen, in diesem Moment braucht und annehmen kann. Nicht selten erleben sie dann Ungeduld mit dem Entwicklungstempo ihrer Mitmenschen. Personen, die mitten in dieser Selbstentwicklungsstufe stehen, von Torbert (2004) auch als *Strategen* bezeichnet, beeindrucken ihre Mitmenschen oft durch ein hohes Maß an Selbstreflexivität und sozial-emotionaler Kompetenz. Sie zeigen Mitgefühl und Großherzigkeit. Sie sind wahre Meister darin, ihre eigene Lebensgeschichte zu jedem Zeitpunkt so zu rahmen, zu verstehen und darzustellen, dass sie punktgenau sinngebend ist. Dieses Selbstverständnis setzen sie authentisch in Szene und leben es. Oft kokettieren sie gar mit ihren Schattenseiten und sie sind so sehr im Gleichgewicht und mit sich selbst im Reinen, dass sie die subtile Form der Selbstüberhöhung übersehen können, die damit einhergeht.

Das hohe Integrationsniveau dieser systemisch-strategisch auf Potenzialentfaltung orientierten Selbstentwicklungsstufe differenziert sich auf der folgenden, selten erreichten *Konstruktbewussten Stufe (E9)* erneut. Auf dieser Stufe angekommen, überschreitet das Denken nicht nur die eigene Lebenszeit, sondern auch das Konzept von Zeit selbst. Menschen auf dieser Stufe, transzendieren sowohl ihre kulturelle als auch ihre sprachliche Gewordenheit. Genau genommen geschieht dies nicht im Denken, sondern in ihrem Selbstgewahrsein. Alles wird als sich immerzu wandelnd wahrgenommen, eher als Aktivität denn als Entität – so auch das Selbst. Es entsteht „eine eher unmittelbare, fließende und prozessorientierte Selbstsicht“ (Cook-Greuter, 2013, S. 76, e. Ü.), welche an die Stelle der integrierten, zeitlich überdauernden Selbstidentität der vorangegangenen Stufe tritt. Die ‘äußere Welt’ und das ‘eigene Denken’ werden kontinuierlich dekonstruiert. Die kulturelle sowie sprachliche Gewordenheit des eigenen Seins wird nicht lediglich kognitiv verstanden, sondern immer wieder neu in zahllosen Facetten persönlich (und nicht selten schmerzhaft) erfahren. Menschen auf dieser Stufe des Verständnisses von Selbst und Welt treffen nur selten auf andere Menschen, mit denen sie ihre Erfahrungen teilen können. Oft verweilen sie im Bereich des vorsprachlichen, nicht verdinglichenden ‘Denkens’, eines fließenden Intuierens, welches der Versprachlichung nicht zwingend

bedarf. Sie bemühen sich erst dann um passende Wortschöpfungen oder Metaphern, wenn sie die Notwendigkeit sehen, ihr Erleben für andere anschlussfähig in Worte zu kleiden. In sozialen Situationen 'sehen' sie oft prozessrelevante Wirkfaktoren, die anderen Anwesenden entgehen und es kann ihnen gelingen, einen günstigen Verlauf des sozialen Geschehens zu ermöglichen, ohne dass sie viel tun. Durch einen Scherz, eine körperliche Berührung, eine einfühlsame Bemerkung oder einen Blickkontakt im rechten Moment können sie ohne Anstrengung und so beiläufig Situationen (ver-)wandeln, dass es von anderen oft gar nicht wahrgenommen wird. Auch deshalb ist dieser Bezugsrahmen des Selbst vor allem im amerikanischen Business-Kontext (Rooke & Torbert 2005) in dem Ringen um treffende Stufennamen als *Alchemist*, *Magier* oder *Narr* bezeichnet worden (Cook-Greuter, 2018). Außerdem sind ihnen die eigenen Verständnis- und Handlungsweisen der vorausgegangenen Entwicklungsstufen gut zugänglich, so dass sie mühelos in der Lage sind, Inhalt und Stil ihrer Interaktionen mit anderen auf deren Bedürfnisse und Denkweisen zuzuschneiden (Cook-Greuter, 2013, S. 83 f.). Sie können ihre Schwächen und ihre Verletzlichkeit offen zeigen, was dazu führen kann, dass andere Menschen ein ungeahnt tiefes Vertrauen zu ihnen fassen. Schattenseite und Dilemma dieser Stufe ist es, dass die nicht enden wollende Komplexität und Vielgestaltigkeit des Gewahrseins überwältigend sein kann und dass die Angst, dieses Erleben mit niemandem teilen zu können und niemals verstanden zu werden, nicht nur große Einsamkeit auslöst, sondern auch eine tiefe Scham über die mit dieser Selbstwahrnehmung verbundene Hybris.

Als letzte mit dem Satzergänzungsverfahren erfassbare Entwicklungsstufe scheint in den Satzergänzungen eine *Selbst-transzendente, Universale Stufe (E10)* auf. Cook-Greuter (a.a.O., S. 86) weist darauf hin, dass ihre Daten hierzu rar sind und die daraus sich ergebende Stufenbeschreibung wahrscheinlich Aspekte mehrerer Entwicklungsniveaus jenseits der Stufe des Konstruktbewusstseins (E9) miteinander vermengt. An dieser Stelle soll es genügen, die Entwicklungsrichtung lediglich anzudeuten, welche das konstruktbewußte Dilemma zwischen nahezu alchemistischen Fähigkeiten und Scham, zwischen Empathie und Einsamkeit zu lösen verspricht: Die 'post-postkonventionellen' Seinsweisen lassen sich am ehesten als Präsenz verstehen, ohne ein Selbst im Zentrum. Allen Erscheinungen, auch dem Selbst, wird mit Gleichmut und Mitgefühl begegnet. Das Sein – eher bezeugend denn beobachtend – lässt hervortreten, was sein muss, was sein will, was sein kann.

3 Hintergrund und Methode

Die folgenden Ausführungen sind der Darstellung des methodischen Vorgehens der Untersuchung gewidmet. Datenerhebung und Datenauswertung werden beschrieben und begründet. In einem zweiten Schritt erfolgt dann eine kurze methodologische Einordnung. Eine kritische Reflexion des Vorgehens findet sich in Kapitel 5.

3.1 Darstellung des methodischen Vorgehens

3.1.1 Zusammenfassung des Vorgehens

Im Wintersemester 2013/ 2014 absolvierten 137 von 159¹⁴ an der Vorlesung „Einführung in die Sonderpädagogische Psychologie“ teilnehmende Studierende einen Satzergänzungstest auf der Basis des Washington University Sentence Completion Test – WUSCT – (Loevinger & Wessler, 1970; Hy & Loevinger, 1996; Leuthold, 2015a). Die Studierenden wurden außerdem mit einer hypothetischen Aufgabenstellung konfrontiert und gebeten, zu beschreiben und zu begründen, wie sie in einem fiktiven Zukunftsszenario als Inklusionsbeauftragte der Stadt Erfurt in ihrem Amt walten wollen. Die Ausführungen der Studierenden wurden entsprechend dem ermittelten Testergebnis in vier entwicklungsstufenbezogene Textcluster eingeteilt. Diese sind dann unter Rekurs auf die Reflexive Grounded Theory (Breuer, 2010a; Breuer, Muckel & Dieris, 2018) qualitativ analysiert worden mit dem Ziel, das Verständnis des Begriffs Inklusion und die darauf bezogene Handlungslogik herauszuarbeiten und einen Entwicklungsverlauf inklusionsbezogenen Denkens und Handelns zu beschreiben.

3.1.2 Kontext der Datenerhebung

Die Vorlesung „Einführung in die Sonderpädagogische Psychologie“ wurde im WS 2013 erstmals von mir durchgeführt. Ihr Besuch war für Studierende der Hauptstudienrichtung

¹⁴ Dies ist die offizielle Belegungszahl. Die tatsächliche Zahl potenzieller Teilnehmer*innen war geringfügig höher und lag etwa bei 165. Genau kann dies nicht ermittelt werden, da Gasthörer*innen anderer Universitäten, die im Rahmen ihres Studiengangs einen Leistungsnachweis auch in der Vorlesung „Einführung in die Sonderpädagogische Psychologie“ an der Universität Erfurt erbringen können, nicht in den Belegungslisten der Universität Erfurt geführt werden.

Förderpädagogik im Bachelorstudiengang (B_PO_Fö-2012_Ha; B_RPO_2010)¹⁵ im Rahmen eines Pflichtmoduls in der Orientierungsphase und damit im ersten Studienjahr, vorgesehen und wird in der Regel im ersten Fachsemester belegt. Für Studierende der Hauptstudienrichtung Erziehungswissenschaften im Bachelorstudiengang¹⁶ (BA_PO_Erz_HN_2007; BA_RPO_2007) war der Besuch der Vorlesung in der Qualifikationsphase als Wahlpflichtmodul möglich; die betreffenden Studierenden belegen das Modul in der Regel im dritten Fachsemester. Einige Studierende im Masterstudiengang Sonder- und Integrationspädagogik¹⁷ (M_PO_Son-2012; M_RPO_2010) besuchten die Vorlesung im Rahmen einer Zulassungsaufgabe¹⁸ im ersten Fachsemester als Pflichtmodul. Studierende im weiterbildenden Studium der Sonderpädagogik¹⁹ (M_RPO_2010; WBS_PO_SOP_2008) mit vorgängigem Abschluss (erstes, z. T. auch zweites Staatsexamen bzw. Diplomlehrer*innen für Grund- oder Regelschule) besuchen die Vorlesung als Pflichtmodul im ersten Fachsemester. Je nach Studiengang und -ordnung mussten die Studierenden entweder einen Nachweis über die qualifizierte Teilnahme oder einen benoteten Leistungsnachweis erbringen. Insgesamt wurde die Vorlesung überwiegend von Bachelorstudierenden besucht. In Abbildung 3 sind Master- und weiterbildend Studierende, insgesamt 4 Personen im Alter von 26 bis 31 Jahren zusammengefasst. Das Alter der Studierenden der Bachelor-Studiengänge lag im Mittel bei 22,2 Jahren.

¹⁵ Modulbezeichnung: SOP 110 # 02, Bewertung: 3 Leistungspunkte.

¹⁶ Modulbezeichnung: SOP 110 # 02, Bewertung: 3 Leistungspunkte.

¹⁷ Modulbezeichnung: SOP 410 # 02, Bewertung: 3 Leistungspunkte.

¹⁸ „(4) Abweichend von Abs. 2 können Bewerber mit einschlägiger beruflicher Erfahrung von mindestens 12 Monaten Dauer mit der Auflage zugelassen werden, dass das Modul ‚Einführung in die Sonder- und Integrationspädagogik‘ (SOP 410) statt des Praktikumsmoduls (SOP 331) zu absolvieren ist“ (M_RPO_2010 § 4, Abs. 4).

¹⁹ Modulbezeichnung: SOP 110 # 02, Bewertung: 3 Leistungspunkte. Für den Studiengang gibt es keine separate WBS-Rahmenprüfungsordnung, es gilt die M_RPO_2010.

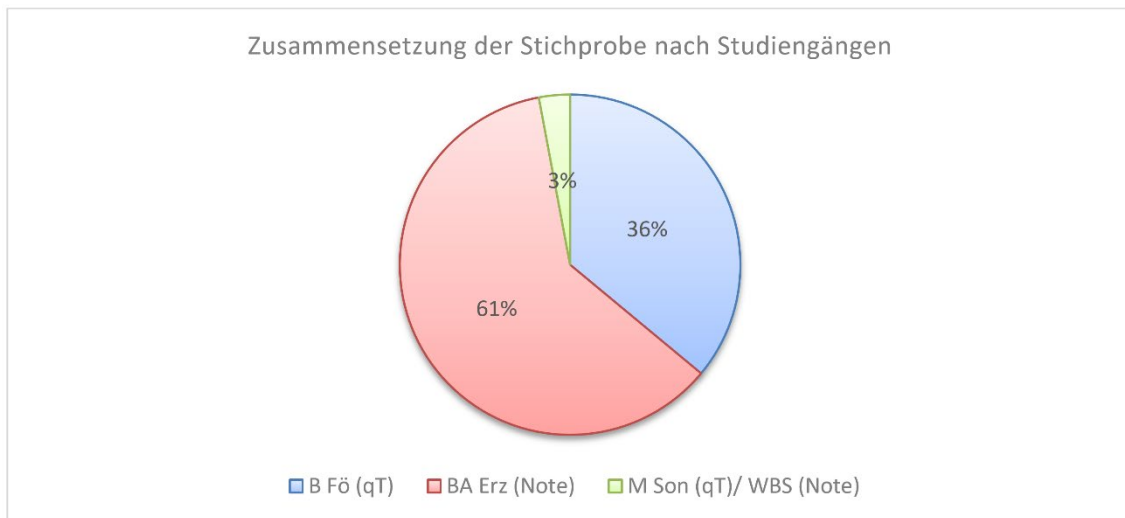


Abbildung 3: Stichprobe nach Studiengängen

Unabhängig von der Form der Bescheinigung – benotet versus nicht benotet („qualifizierte Teilnahme“) – wurden allen Studierenden zwei Möglichkeiten zur Erlangung des Leistungsnachweises geboten:

- a) Teilnahme an einer Klausur von 90 Minuten in der letzten Veranstaltungswoche des Semesters oder
- b) Satzergänzungstest während des laufenden Semesters und schriftliche Ausarbeitung innerhalb eines Zeitfensters von 3 Tagen am Ende des Semesters.

137 Studierende entschieden sich dafür, die geforderte Leistung nach der letztgenannten Bedingung zu erbringen. Ab etwa Mitte des Semesters wurde ihnen im virtuellen Lernraum zur Veranstaltung der Satzergänzungstest als Word-Dokument zur Verfügung gestellt und konnte von ihnen zu Hause zu einer selbst gewählten Zeit bearbeitet und sodann als Email eingesandt werden. Die Zusendung der 137 Satzergänzungsprotokolle erfolgte zwischen dem 05. November 2013 und dem 13. Februar 2014. Das Zeitfenster für die Bearbeitung der im folgenden Abschnitt näher beschriebenen Explikationsaufgabe war der 12. bis 14. Februar 2014. Diese wurde ebenfalls im virtuellen Lernraum gestellt und von allen teilnehmenden Studierenden innerhalb des Zeitfensters von 3 Tagen bearbeitet und per Email zugesandt. Das Ergebnis im Satzergänzungstest ging nicht in die Benotung beziehungsweise die Bewertung der Seminarleistung als bestanden mit ein. Dies war den Studierenden vorab mitgeteilt worden und wurde dadurch sichergestellt, dass die Testauswertung erst nach Ausgabe der Bescheinigungen erfolgte. Somit wurde lediglich die schriftliche Bearbeitung der Explikationsaufgabe bewertet. Eine anonyme Teilnahme war ebenfalls möglich. Das anonyme Teilnahmeverfahren wurde jedoch von den Teilnehmenden nicht in Anspruch genommen. Außer zu Forschungszwecken kommt das im übernächsten Abschnitt näher beschriebene Verfahren vor allem in

der Wirtschaft und bei entwicklungsorientierten Einzelpersonen zum Einsatz und ist dort Grundlage für Entscheidungs- und Coachingprozesse. Die Ergebnisvermittlung erfolgt dabei in der Regel im Zuge eines umfangreichen schriftlichen Berichtes von circa 35 Seiten und eines ausführlichen Gespräches von ein bis mehreren Stunden Dauer. Bei Anwendung des Verfahrens zu Forschungszwecken erfolgt üblicherweise keine Ergebnisübermittlung an die Proband*innen²⁰, was diesen auch im vorliegenden Fall vorab mitgeteilt wurde. Von diesem Prinzip wurde dann abgewichen, wenn Proband*innen dieser Studie in den Folgejahren als Teilnehmer*innen eines Forschungsseminares oder im Rahmen einer Masterarbeit mit dem in dieser Studie gewonnenen Datenmaterial arbeiteten. In diesen Fällen wurde auf Wunsch das Ergebnis in einem modifizierten Rückmeldeverfahren vermittelt, um den Studierenden zu ermöglichen, ihre eigene Perspektive bei der Datenanalyse auch bezüglich ihrer eigenen Selbstentwicklung zu reflektieren. Hierzu mussten sich die betreffenden Studierenden zunächst mit dem theoretischen Hintergrund des Stufenmodells beschäftigen und eine schriftliche Selbsteinschätzung vornehmen und begründen. Diese Selbsteinschätzung war dann Grundlage eines circa halbstündigen Auswertungsgespräches.

3.1.3 Datenerhebung: Inklusionsbeauftragten-Aufgabe

Die Studierenden erhielten eine 'Explikationsaufgabe' zu einem fiktiven Zukunftsszenario, ein hypothetisches komplexes Problem unmittelbar aus dem Gegenstandsbereich ihres erziehungswissenschaftlichen Studiums beziehungsweise ihrer pädagogischen Praxis neben dem Studium:

„Wir schreiben das Jahr 2018. In ganz Europa wurden durch das Europäische Parlament und mit Zustimmung der Regierungen der jeweiligen Einzelstaaten regionale sogenannte Superministerien zur Umsetzung von Inklusion gegründet [...] so auch in Thüringen. Das Ministerium hat die Aufgabe [...] Inklusion auf der Grundlage der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen umzusetzen. Es hat sehr weitreichende Befugnisse und kann u.a. in die Zuständigkeitsbereiche aller Landesministerien ‚hineinregieren‘. ... **Sie sind der/die ,Inklusionsbeauftragte Erfurt‘** [...] Alle Ihre Entscheidungen können ohne Verzögerung durch Anhörungen oder Genehmigungsverfahren sofort umgesetzt werden. Lediglich bei eventuell geplanten Maßnahmen außerhalb Erfurts oder bei landesweiten Maßnahmen müssen Sie sich mit den jeweiligen Kolleg_inn_en bzw. mit der Ministerin selbst abstimmen, was aber auf ‚dem kurzen Dienstweg‘ gut möglich ist. Ihr Budget beträgt 15 EUR je Einwohner und Jahr, somit rund 3.000.000 EUR jährlich[...]. Es steht Ihnen völlig frei, was Sie damit tun. Sie können in eine oder in zahlreiche Maßnahmen investieren. Überdies können Sie auch Maßnahmen durchführen, die Ihr Budget in keiner Weise belasten, indem Sie etwa in Institutionen neue Regeln einführen, Verfahrensweisen oder Abläufe

²⁰ Ich habe mich für die Verwendung des allgemein üblichen Begriffs 'Proband*in' entschieden, den ich synonym mit 'Studienteilnehmer*in' verwende. Im Zusammenhang der Explikationen zur Inklusionsbeauftragten-Aufgabe der Proband*innen spreche ich auch von 'Autor*innen'.

ändern, Verordnungen erlassen etc. Ihr Machtbereich erstreckt sich auf alle staatlichen und kommunalen Institutionen und deren Mitarbeiter_innen, auf alle öffentlichen Gebäude und Einrichtungen, unabhängig davon, ob diese ansonsten der Stadt, dem Land oder gar dem Bund unterstehen. Über Privatpersonen und Einrichtungen und Gebäude in Privatbesitz können Sie jedoch nicht verfügen. Sofern Sie hier Einfluss nehmen möchten, sind Sie auf Kooperationen angewiesen, können Fördermittel vergeben, etc.“ (Auszug aus der Aufgabenstellung vom 11.02.2014; Volltext siehe Anhang A, Hervorhebung abweichend vom Original).

Es wurde den Studierenden freigestellt, ob sie sich mit Mitstudierenden über die Aufgabe austauschen, es war jedoch nicht erlaubt, Gruppenarbeiten einzureichen. Sie durften sich in der für Seminar- oder Semesterarbeiten üblichen Weise auf Literatur beziehen oder andere Quellen zu Rate ziehen, sofern sie dies entsprechend den üblichen Standards belegten. Sie wurden jedoch auch ermutigt, sofern gewollt, sich ausschließlich auf ihre eigenen Überlegungen zu verlassen. Sie *mussten* sich also für die Bearbeitung der Aufgabe nicht zusätzlich über Inklusion belesen.

Die Aufgabenstellung ähnelt sehr und ist inspiriert von den Ausgangsbeschreibungen der vielzitierten kognitionspsychologischen Experimente *Tanaland* (Dörner, 1975) und *Lohhausen* (Dörner, Kreuzig, Reither & Stäudel, 1983) insoweit die Proband*innen „unrealistischerweise fast diktatorisch“ (Dörner, 1989, S. 34) handeln konnten.

3.1.4 Datenerhebung: Satzergänzungstest (WUSCT, MAP)

Sogenannte Satzergänzungstests gehören zu den ältesten Verfahren in der Geschichte der Differenziellen Psychologie (Loevinger, 1998a, S. 10). Hermann Ebbinghaus (1897) arbeitete wohl als erster mit der Vervollständigung unvollständiger Sätze, allerdings eher im Sinne von Lückentexten zur Überprüfung kognitiver Leistungsfähigkeit. Als ein früher Vorläufer der Satzergänzungsverfahren im hier gemeinten Sinne können die Wortassoziationsstudien von Carl Gustav Jung (1906) gelten, ein klassisches Beispiel eines Satzergänzungstests ist der *Rotter Incomplete Sentences Blank* (Rotter & Rafferty, 1950).

Ganz allgemein werden bei der Methode den Proband*innen Satzanfänge vorgegeben, beispielsweise *‘Bildung...’* oder *‘Wenn Menschen hilflos sind...’*, mit der Bitte diese zu vervollständigen. Während die Auswahl und Reihung der Satzstämme durch die forschende Person respektive die Methode vorgegeben sind, sind die Befragten ansonsten völlig frei darin, wie sie antworten. Insofern die auf diese Weise gesammelten Daten aus der *Innenwelt* der befragten Person, aus deren *Bezugsrahmen der Bedeutungsbildung* hinsichtlich Inhalt und ihrer Struktur mit dem Ziel ausgewertet werden, Rückschlüsse auf die Persönlichkeit vorzunehmen, ist die Vorgehensweise als projektives Verfahren einzuordnen (Häcker, 2018).

3.1.4.1 WUSCT – Allgemeines und Hintergrund

Die Geschichte der Erarbeitung und Weiterentwicklung des Washington University Sentence Completion Test (WUSCT), die eng verwoben ist mit der 'Entdeckung', Weiterentwicklung und Überprüfung des Modells der Ich-Entwicklung, kann an verschiedenen Orten nachgelesen werden (z. B. Loevinger, 1998b, S. 8 ff.; 39 ff.). Sie wird hier dennoch kurz zusammengefasst, da das Konzept und die Messung von Ich-Entwicklung – obschon international viel beachtet und Gegenstand hunderter Studien – im deutschsprachigen Raum bis heute relativ wenig zur Kenntnis genommen wird (Binder, 2016, S. 17).

Ende der 1950er, Anfang der 1960er Jahre hatten einige Forscher*innen begonnen, zur Einstellung von Frauen zu forschen, nachdem, so Loevinger, Erkenntnisse (persönlichkeits-) psychologischer Forschung in den USA zuvor überwiegend an weißen, in Amerika geborenen, männlichen Probanden gewonnen worden waren (1998a, S. 8). Unter anderem bildete sich eine unabhängige Gruppe von Forscherinnen um Jane Loevinger (Loevinger, Sweet, Ossorio & LaPerriere, 1962). Sie entwickelten die Family Problems Scale (FPS), die den Probandinnen gegensätzliche, jedoch jeweils sozial akzeptabel formulierte Aussagepaare zur Wahl stellte, die sich auf alle Bereiche des Familienlebens bezogen, sowohl über den Tag als auch über den Lebenszyklus hinweg. Die Forscherinnen waren in zweierlei Hinsicht überrascht: Einerseits korrespondierten Ihre Ergebnisse in keinem Fall mit den (unterschiedlichen) theoretischen Konzepten, auf deren Hintergrund die Items entwickelt worden waren. Andererseits gab es eine große Nähe zu den Forschungsergebnissen einer Gruppe in Berkeley um Adorno (Loevinger, 1998a, S. 9). Obwohl die Gruppe um Loevinger Einstellungen von Frauen zu eher privaten, häuslichen Themen erforschte und die Berkely-Gruppe eher politische Themen mit überwiegend männlichen Probanden im Fokus gehabt hatte, glich die Charakterisierung von Frauen, die auf dem größten Item-Cluster hohe Werte aufwiesen, sehr stark der Beschreibung der autoritären Persönlichkeit von Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson und Sanford (1950). Insbesondere beschrieben beide Forschungsgruppen die relative Unfähigkeit bestimmter Proband*innen, ihr inneres Erleben zu konzeptualisieren. Die Gruppe um Loevinger entwickelte auf dieser Grundlage ein weiteres Messinstrument, die Authoritarian Family Ideology (AFI; Ernhart & Loevinger, 1969), mit dem die Befürwortung hierarchischer Familienorganisation, das Bestehen auf kindlichem Respekt gegenüber Erwachsenen und die Tendenz untersucht wurde, banalen Stereotypen zuzustimmen. Im Zuge der weiteren Forschungen mit diesem Instrument und der theoretischen Konzeptualisierung der Ergebnisse entstand alsbald die Annahme, dass das, was die Forscherinnen zu messen versuchten, nicht als eine eigenschaftsähnliche Variable aufgefasst

und linear oder bipolar konzeptualisiert werden konnte, sondern dass sie es mit einem Meilenstein innerhalb einer Entwicklungssequenz zu tun hatten. Da das Forschungsinstrument, die AFI, unter anderem „Aspekte moralischer Entwicklung, interpersonaler Beziehungen und konzeptueller Komplexität“ (Loevinger, 1998a, S. 9, e.Ü.) (mit-) erfasste, schien „kein weniger umfassender Terminus als ego development“ (ebd., e. Ü.) – also Ich- oder Selbstentwicklung – für eine begriffliche Fassung des Forschungsgegenstandes ausreichend zu sein. Zur weiteren Untersuchung dieser Interpretation ihrer Daten begannen die Forscherinnen mit Satzergänzungen zu arbeiten. Sullivan, C., Grant und Grant (1957) hatten zur Entwicklung zwischenmenschlicher Reife bei delinquenten Probanden ebenfalls mit Satzergänzungen gearbeitet. Loevinger und ihre Gruppe machten hier konzeptuelle Anleihen und übernahmen vier Stufen, die die Gruppe herausgearbeitet hatte. Im Wechsel von Datenerhebung und Datenauswertung wurden die einzelnen Entwicklungsstufen weiter ausdifferenziert, sie wurden klarer konzeptualisiert und durch notwendige Zwischenstufen ergänzt. Das Satzergänzungsset wurde auf 36 Items festgelegt und im Zuge eines akribischen und methodisch rigorosen Vorgehens wurde ein vorläufiges Manual für die Zuordnung einzelner Satzergänzungen zu den Entwicklungsstufen entwickelt. Loevinger und ihre Gruppe hatten das Manual vor allem für ihre eigene Forschung entwickelt. Weil sich jedoch zeigte, „dass das Auswertungsmanual sich bis zu einem Punkt entwickelt hatte, an dem es auch andere Forscher nützlich fanden“ (Loevinger, 1998a, S. 13, e.Ü.) und um zu verhindern, dass die Fähigkeiten und Einsichten, die die Forschungsgruppe in akribischer Arbeit herausgebildet hatte, verloren gehen würde, wenn die Gruppe sich auflöste, wurde schließlich eine Vorveröffentlichungsversion des Manuals (*prepublication manual*) festgeschrieben. Diese ist an einer völlig neuen Stichprobe evaluiert und schließlich in zwei Bänden veröffentlicht worden (Loevinger & Wessler, 1970; Loevinger, Wessler & Redmore, 1970). Das Manual enthielt neben den Auswertungsanweisungen für jedes einzelne der 36 Items auch „einen eindeutigen Algorithmus“ (Loevinger, 1998a, S. 14, e.Ü.) zur Bestimmung des Gesamtergebnisses (*total protocol rating – TPR*). Angesichts des Umstandes, dass die 36 Satzergänzungen je Protokoll, das heißt je Proband*in, in ihrer Struktur regelmäßig über mehrere Stufen streuen, kommt dem Algorithmus zur Zuordnung des Protokolls einer Person, also einer Verteilung von Satzergänzungen, zu genau einer Entwicklungsstufe innerhalb einer Entwicklungssequenz von aufeinander folgenden Entwicklungsstufen, eine entscheidende Bedeutung für die Reliabilität und Validität des Verfahrens zu. Die innerhalb der Satzergänzungsverteilung eines einzelnen Protokolls am häufigsten verwendete Entwicklungsstufe, also der Modalwert der individuellen Antwortverteilung, schien kein geeignetes Kriterium zu sein. Denn es war zu berücksichtigen, dass ein Satzanfang durch Proband*innen, die bereits eine spätere Entwicklungsstufe erreicht haben, leicht

auch aus der Perspektive einer bereits durchlaufenen, früheren Entwicklungsstufe vervollständigt werden kann. Umgekehrt ist es weniger leicht möglich und somit weniger wahrscheinlich, Sätze zu bilden – das heißt: so zu formulieren –, als hätte jemand bereits eine spätere Entwicklungsstufe erreicht, als dies tatsächlich der Fall ist. Andererseits schien es der Sache auch nicht gerecht zu werden, einfach die späteste innerhalb der Verteilung der Satzergänzungen eines Protokolls vorkommende Ich-Entwicklungsstufe zum TPR, das heißt zum Gesamtergebnis, zu erheben. Loevingers Antwort auf die schwierig zu entscheidende Frage, wie ein Satzergänzungsprotokoll genau einer Entwicklungsstufe zugeordnet werden kann beziehungsweise soll, bestand in sogenannten *Ogive-Regeln* (Loevinger & Wessler, 1970, S. 128 ff.), die auf dem *Satz von Bayes* (Bayes & Price, 1763) basieren und der extremen Seltenheit von Satzergänzungen in Loevingers Daten Rechnung tragen, die den spätesten Entwicklungsstufen zuzuordnen waren. Mittels dieser Regeln wurden Festlegungen getroffen, wie viele Satzergänzungen mindestens auf einer bestimmten Stufe oder darüber erfolgt sein mussten, beziehungsweise wie viele Satzergänzungen maximal bis zu einer Entwicklungsstufe und darunter erfolgt sein durften, um ein bestimmtes Gesamtergebnis zu rechtfertigen. Dieser Grundgedanke wurde auch in der 1996 von Hy und Loevinger veröffentlichten überarbeiteten Fassung, die sich auf die zu dem Zeitpunkt verwendete Form 81 des WUSCT bezieht, beibehalten.

1999 erfuhr Loevingers in über drei Jahrzehnten gereiftes Entwicklungsmodell inklusive der Messung mit dem WUSCT eine Überprüfung und Erweiterung hinsichtlich der späten Entwicklungsstufen durch Cook-Greuter im Rahmen ihrer Dissertation in Harvard, betreut von Robert Kegan, dessen Lebenswerk sich ebenfalls mit der Entwicklung des Selbst beschäftigt (Kegan, 1982, 1986, 1994; Kegan & Lahey, 2009) und der in einem intensiven Diskurs mit der 2008 verstorbenen Loevinger gestanden hatte (Kegan, Lahey & Souvaine, 1998). Cook-Greuter hatte in diesem Zusammenhang den Bezug auf Bayes' Theorem zur Abgrenzung aufeinanderfolgender Stufen – welchen sie auch Jahre später noch als eine von „Loevingers psychometrischen Meisterleistungen“ (2011b, S. 60, e. Ü.) bezeichnete – im Lichte ihrer umfangreichen eigenen Daten hinterfragt. Sie konnte anhand ihrer im Laufe von 17 Jahren zusammengetragenen Datensammlung von Satzergänzungsprotokollen jenseits Loevingers vorletzter Entwicklungsstufe (E8) zeigen, dass Personen, deren Schwerpunkt (*center of gravity*) tief genug im Feld später Stufen liegt, durchaus dazu tendieren, entsprechende Satzergänzungen häufiger zu produzieren (2010a, S. 166 ff.). Sie passte die *Ogive-Regeln* entsprechend an, was im Ergebnis zu einer konservativeren Zuordnung zu späteren Entwicklungsstufen führt. Es sind somit nach Cook-Greuters Algorithmus mehr Satzergänzungen auf späteren Stufen innerhalb eines Protokolls erforderlich, um ein entsprechend spätes TPR zur rechtfertigen.

Messinstrument und theoretisches Modell wurden vielfach auf Reliabilität und Validität überprüft. In seiner umfassenden Übersicht zieht Binder (2016) folgendes Fazit:

Die Vielzahl empirischer Studien zur Überprüfung des Ich-Entwicklungsmodells von Loevinger zeigt, dass über die Jahrzehnte so gut wie jeder Aspekt davon mehrfach untersucht wurde. Nicht nur für ein projektives Verfahren, sondern auch im Vergleich zu anderen Erhebungsinstrumenten zeigen sich hohe Werte für alle relevanten Methoden zur Reliabilitätsbestimmung. Ein weiterer Vorteil von Loevingers Satzergänzungsmethode zur Bestimmung von Ich-Entwicklung ist, dass es Testpersonen kaum gelingt, ihr Testergebnis in Richtung späterer Stufen zu beeinflussen.

Auch zur Überprüfung der Validität liegen umfangreiche Studien vor. Studien mit anderen Variablen, von denen ein enger Zusammenhang mit Ich-Entwicklung vermutet wurde (sozio-ökonomischer Status, Intelligenz und Sprachvermögen), zeigen, dass Ich-Entwicklung ein eigenes und nicht mit diesen zu verwechselndes oder durch diese verzerrtes Persönlichkeitskonstrukt ist. (S. 170)

Insgesamt handelt es sich also bei dem WUSCT um ein projektives Verfahren, welches aufgrund der methodischen Rigorosität bei der Konstruktion der Items, des Manuals und des Auswertungsalgorithmus – auch gemessen an den Standards für psychometrische Verfahren – international als reliabel und valide anerkannt ist.

Projektive Verfahren werden – zum Beispiel im Dorsch, Lexikon der Psychologie – als qualitativ ausgerichtete Tests den quantifizierenden Verfahren, wie zum Beispiel Intelligenztests oder Persönlichkeitsfragebogen gegenübergestellt („Test“, 2018). Diese Gegenüberstellung geht in der Regel – etwa im Handbuch der Psychologie – einher mit der Aussage, dass projektive Verfahren „weithin auch die Testgütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität nicht erfüllen“ (Rauchfleisch, 2006, S. 128). Wenngleich diese Kritik „die verschiedenen Tests, die zu den projektiven Verfahren zählen, nicht in gleichem Maße“ (ebd.) treffe, so wird doch festgehalten:

„Manche projektive Tests (wie die Satzergänzungstests, die Düss-Fabeln, die Aufgabe „Zeichne Deine Familie in Tieren“ und ähnliche Verfahren) entziehen sich weitgehend den Möglichkeiten einer testtheoretischen Überprüfung und können deshalb nicht als Tests im engeren Sinne bezeichnet werden“ (ebd.).

Lilienfeld, Wood und Garb (2000) hingegen stellen in ihrer Untersuchung zum wissenschaftlichen Status von projektiven Verfahren in Bezug auf den im folgenden Abschnitt beschriebenen Satzergänzungstest fest:

„Dieses Instrument ist wohl das am umfassendsten validierte projektive Verfahren. Die Forschungsergebnisse für den WUSCT zeigen, dass – sofern sorgfältig konzeptualisiert und konstruiert – projektive Verfahren tatsächlich wissenschaftlichen Standards [...] angemessen genügen können“ (S. 56, e.Ü.).

Die Diskrepanz dieser Einschätzungen lässt sich kaum anders erklären, als dass der wissenschaftliche Diskurs um Loevingers Theorie und Methode in Deutschland kaum oder gar nicht rezipiert worden ist (Binder, 2014, S. 20).

3.1.4.2 Verwendete Version des Satzergänzungstests

Im Laufe der Jahrzehnte wurden von Loevinger und ihren Mitarbeitern verschiedene Items und entsprechende Manuale entwickelt und verwendet (Loevinger & Cohn, 1998, S. 16). Auch war durchaus vorgesehen, dass je nach Einsatzgebiet des Verfahrens oder dem Interesse der Forschenden ein oder mehrere einzelne Items ersetzt würden. Loevinger und Cohn betonten jedoch, dass neue Items – neu in dem Sinne, dass sie noch unerprobt sind und für sie noch kein Manual vorliegt – zu weniger validen Ergebnissen führen und eine ungünstige Reihenfolge der Items auch die Gültigkeit der verbliebenen Items beeinträchtigen könnte, so dass in Anbetracht der Jahre an Erfahrung, die erforderlich gewesen seien, Form 81 des WUSCT zu entwickeln, die Wahrscheinlichkeit der Verschlechterung des Tests größer sei, als die Möglichkeit einer Verbesserung (a.a.O., S. 18). Andererseits wurden im Laufe der Jahre zahlreiche Veränderungen vorgenommen und Loevinger und Cohn selbst geben mit Bezug auf Probandinnen in einer Stichprobe an einer ingenieurwissenschaftlichen Hochschule folgendes Beispiel:

„‘Raising a family’ schien damals ein neutrales Anfangsitem zu sein, könnte heute jedoch als Herabsetzung aufgefasst werden, insbesondere von Frauen mit ernstesten Karriereabsichten“ (ebd., e. Ü.).

Insofern kann der Hinweis zur möglichen Verschlechterung des Tests als Mahnung verstanden werden, nicht willkürlich und ohne entsprechende kontinuierliche Maßnahmen zur Validierung, Veränderungen vorzunehmen. Im Übrigen jedoch ist durchaus die Möglichkeit einzuräumen, dass die Fortsetzung von Loevingers Arbeit – die stetige Überprüfung von theoretischem Modell und Meßinstrument im Wechselspiel von Datensammlung und Datenauswertung – im Laufe der Zeit Veränderungen erforderlich und Verbesserungen möglich macht. Eben dies hat Cook-Greuter (2010a) gezeigt.

Die in der vorliegenden Studie verwendete Version des Satzergänzungstests widerspiegelt eine in der Einzel- sowie in der Unternehmensberatung als *Maturity Assessment Profile* (MAP) verwendete Version, die mir von S. R. Cook-Greuter (persönliche E-Mail v. 29. 01. 2013) zur Verfügung gestellt wurde. Sie war von ihr um „*zwei neue experimentelle Items anstelle der beiden, die sich als schlechte Prädiktoren erwiesen haben*“ (ebd. e. Ü.) ergänzt und mit der Bitte versehen worden, die zur Validierung notwendigen Informationen zu protokollieren. Letztlich habe ich nur eine der beiden Satzergänzungen („*A true friend*“) verwendet. Abbildung 4 zeigt, welche Satzstämme in der vorliegenden Untersuchung verwendet wurden. Der Spalte „form 9-62“ ist zu entnehmen, welche der hier verwendeten Satzanfänge mit welcher Item-Nummer bereits Bestandteil des ursprünglich veröffentlichten Manuals (Loevinger et al., 1970) waren. Desweiteren wird Bezug genommen auf die *masterlist* von Cook-Greuter (2010a, S. 204), die 55 Satzanfänge

listet, die über die Jahre in unterschiedlichen Studien Verwendung gefunden haben, wobei die ersten 36 Items in Cook-Greuters Liste die Form 81 des WUSCT (Hy & Loevinger, 1996) repräsentieren. Es wird jeweils angegeben, ob und mit welcher Item-Nummer die von mir verwendeten Satzanfänge bei Cook-Greuter gelistet sind beziehungsweise in Loevingers WUSCT Versionen aus den Jahren 1970 und 1996 zum Einsatz kamen. In der äußeren rechten Spalte schließlich wird angegeben, ob (mindestens) ein Manual zur Auswertung vorlag. Es wird also ersichtlich, um das Item 1 „Kinder großzuziehen“ („Raising a family“)²¹ als Beispiel zu nehmen, dass dieser Satzanfang Bestandteil sowohl der 1970 als auch der 1996 veröffentlichten Version des WUSCT ist und zwar – wie oben schon erwähnt – zunächst als erstes und später dann als zweites Item.

Übersicht zu den verwendeten 36 Items* im Satzergänzungstest (SCT)

SCT	Deutscher Item Text	Form 9-62	Masterlist	Manual
1	Kinder großzuziehen	1	2	✓
2	Wenn ich kritisiert werde		3	✓
3	Ein wahrer Freund			–
4	Die Arbeit eines Mannes		4	✓
5	Mit anderen Leuten zusammen zu sein	5	5	✓
6	Was ich an mir selbst schätze, ist	6	6	✓
7	Meine Mutter und ich	7	7	✓
8	Was mich in Schwierigkeiten bringt	8	8	✓
9	Bildung	9	9	✓
10	Wenn Leute hilflos sind	10	10	✓
11	Frauen haben es gut, weil	11	11	✓
12	Ein guter Chef		51	✓
13	Ein Mädchen hat ein Recht auf		13	✓
14	Veränderung ist			✓
15	Als ich hörte, dass sie über Sex sprachen	21	15	✓
16	Ich bedaure	16	16	✓
17	Als sie mir ausgewichen sind	3	38	✓
18	Regeln sind		18	✓

²¹ Ich habe bei diesem Item die Formulierung der mir von Cook-Greuter zur Verfügung gestellten deutschen Version übernommen. Die zwar lange, jedoch sprachlich gefälligere deutsche Übersetzung des Items „Eine Familie gründen und Kinder aufziehen ...“, die Binder (2014) verwendet, war mir seinerzeit nicht bekannt.

19	Der Kriminalität könnte ein Ende gesetzt werden wenn	19	✓
20	Männer haben es gut weil	20	✓
21	Ich kann Leute nicht ausstehen, die	21	✓
22	Manchmal macht sie/er sich Sorgen	22	✓
23	Ich bin	23	✓
24	Wenn ich mehr Geld hätte	39	✓
25	Mein Hauptproblem ist	25	✓
26	Wenn ich wütend werde	41	✓
27	Angestellte, die aus der Reihe tanzen	52	✓
28	Ein Ehemann hat ein Recht auf	26	✓
29	Wenn meine Mutter	4	✓
30	Wenn ich die Leitung hätte	**	✓
31	Mein Vater	12	✓
32	Wenn ich nicht das bekommen kann, was ich will	32	✓
33	Wenn ich nervös bin	17	✓
34	Für eine Frau ist Karriere	34	✓
35	Ich bekomme Gewissensbisse, wenn	35	✓
36	Manchmal wünschte sie/er sich	29	✓

* Die Entsprechungen der verwendeten deutschen Version sind angegeben als Item-Nummern der ursprünglichen Form 9-62 des WUSCT (Loevinger, Wessler & Redmore, 1970) und der *Masterlist* von Cook-Greuter (2010, S. 204), deren erste 36 Items identisch sind mit der Überarbeitung (Form 81) von Hy & Loevinger (1996).

** Item 30, *If I were in charge*, ist dort nicht gelistet. Das Item 50 in der *masterlist* ist jedoch sehr ähnlich: *If I were King/ Queen*.

Abbildung 4: Itemliste SCT

Neben den entsprechenden Manualversionen von Loevinger et al. (1970) beziehungsweise Hy und Loevinger (1996) lag mir außerdem das Manual von Cook-Greuter in der aktuellen Version (2011a) vor, welches die zuvor genannten Manuale integriert und – zusammen mit Cook-Greuters *scoring clues* (2011c) – zur Auswertung herangezogen wurde.

3.1.5 Durchführung und Auswertung des Satzergänzungstests

Der Satzergänzungstest wurde während des laufenden Wintersemesters 2013/ 2014 über den virtuellen Lernraum als ausfüllbares Word-Dokument zum Download zur Ver-

fügung gestellt und konnte von den Teilnehmenden entsprechend der einseitigen Anleitung zuhause am Computer ausgefüllt werden. Diese Form der Testdurchführung birgt zwar das Risiko, dass die eigentlichen Proband*innen andere Personen in die Satzergänzung einbeziehen, ist jedoch durchaus üblich (Hy & Loevinger, 1996, S. 26). Das Risiko kann bei einem Verfahren, das erfahrungsgemäß einen gewissen Reiz auf die Proband*innen ausübt und in dem es keine richtigen oder falschen Antworten gibt, in Kauf genommen werden, da durch den Einbezug Dritter kaum Vorteile entstehen dürften. Im Unterschied zur Gruppenadministration im Hörsaal hatten die Proband*innen die Möglichkeit, Zeit und Umgebungsbedingungen selbst bestimmen zu können. Ob sie diese Möglichkeit dazu nutzten, in guter Verfassung sowie in Ruhe arbeiten und ihr Potenzial bestmöglich abrufen zu können, muss dahingestellt bleiben.

Das Deckblatt des Satzergänzungsformulars (s. Anhang B) enthält einige Hintergrundinformationen, sowie die Durchführungsanweisung, welche im Wesentlichen in der Aufforderung besteht, lediglich jeden Satz „so gut Sie können“ zu vervollständigen, verbunden mit dem Hinweis: „Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten“.

Bei der digitalen Darbietung als am Computer ausfüllbares Formular 'wächst' bei längeren Antworten der Platz für eine Satzergänzung mit, wohingegen bei der Papier-Bleistift-Variante, die bei einer Durchführung im Hörsaal gewählt worden wäre, der Raum für eine Antwort begrenzt ist. Rückblickend hätten jedoch alle tatsächlich gegebenen Antworten auch auf Papier gegeben werden können.

Die Auswertung des Satzergänzungstestes ist nicht automatisierbar und erfordert ein regelgeleitetes Vorgehen durch speziell ausgebildete und erfahrene Personen. Zu den Anforderungen an die auswertende Person hat Loevinger ausgeführt, die Logik der *ego theory* – in diesem Text als EDT referenziert – verlange, neben weiteren Voraussetzungen, ein relativ spätes Ich-Entwicklungsniveau. Dieses setze dem Grenzen, was eine Person erkennen (perzipieren) und begreifen (konzipieren) könne, das gelte nicht nur für Proband*innen, sondern auch für Forscher*innen (Loevinger & Wessler, 1970, S. XIII; Hy & Loevinger, 1996, S. X). Bezüglich des Erlernens des Auswertens geht Loevinger davon aus, dass das Selbsttraining gemäß ihren Anweisungen bei konsequentem täglichen Üben in ein bis zwei Monaten (Loevinger & Wessler, 1970, S. 110) erfolgreich sein kann. In dem überarbeiteten Manual gibt sie an, dass Basiskenntnisse nach zwei bis drei Wochen täglichen Selbsttrainings erreicht sein können, wenn jeweils ein paar Stunden geübt werde (Hy & Loevinger, 1996, S. 32). Das Zertifizierungsprogramm von Cook-Greuter (2009), das auch für die Bestimmung später Selbstentwicklungsstufen qualifizieren soll, geht von einem höheren Zeitaufwand aus, es ist als E-Learning basiertes Format für eine kleine, internationale Teilnehmergruppe von 6 bis 10 Personen auf einen

Zeitraum von 16 Monaten ausgelegt, beinhaltet unter anderem das supervidierte Auswerten von 100 Satzergänzungsprotokollen und schließt mit einer dreitägigen Prüfung ab. An diese schließt sich ein Zertifizierungsprozedere an, das auf das Erreichen einer Interrater-Übereinstimmung von mindestens 85 Prozent bezüglich des TPR auf der Basis von mindestens 40 Satzergänzungsprotokollen zielt, welche zuvor von entsprechend qualifizierten und erfahrenen Personen ausgewertet wurden²².

Auf eine ausführliche Darstellung und Erörterung der Auswertungsregeln wird hier verzichtet. Entsprechende Ausführungen liefern Loevinger und Wessler (1970, S. 110 ff.), Hy und Loevinger (1996, S. 32 ff.), Cook-Greuter (2010a, S. 35 f., 38 ff.) sowie Binder (2014, S. 259 ff.). Die überaus hilfreichen Ausführungen von Cook-Greuter (2011c) sind weiterhin unveröffentlicht. Insgesamt weichen die Darstellungen zur Auswertung leicht voneinander ab. Hintergrund hierbei ist, dass Loevinger in ihrem späten Wirken (Hy & Loevinger, 1996; Loevinger, 1998b) stärker noch als bei der Erstveröffentlichung des Manuals auf ein Regelwerk zielte, das das Erlernen der Auswertung (tendenziell im Selbsttraining) erleichtern sollte. Zur Erreichung dieses Zieles wurden einerseits strukturelle Vereinfachungen des Manuals vorgenommen und andererseits wurden die „intelligenten‘ Auswertungsregeln“ (Cook-Greuter, 2010a, S. 44, e.Ü.) für den Bereich der postkonventionellen Bedeutungsbildung in simplifizierte Manualkategorien überführt, so dass die Anforderungen an die auswertende Person sinken. Dies jedoch beeinträchtigt die Validität des Verfahrens besonders im Bereich später Entwicklungsstufen und stelle, so Cook-Greuter, die Praktikabilität über die Integrität und Kohärenz des theoretischen Modells (a.a.O., S. 45), weshalb sie den Weg der Weiterentwicklung des ursprünglichen Auswertungsprozederes beschreitet, dem auch hier gefolgt wird.

Zunächst wird jede Satzergänzung einer Stufe zugeordnet, wobei mehrere – in der Regel 10 – Protokolle parallel ausgewertet werden. Dies erfolgt quer über die Protokolle hinweg, das heißt zunächst wird das erste Item aller 10 Protokolle ausgewertet, dann das zweite und so weiter. Durch dieses Vorgehen soll vermieden werden, dass sich bei der auswertenden Person bereits nach wenigen ausgewerteten Satzergänzungen ein auf das gesamte einzelne Protokoll bezogene Vorurteil bezüglich der Gesamtentwicklungsstufe einstellt. Die Bewertungen der einzelnen Items werden dabei in einer Excel-Tabelle festgehalten. Im darauffolgenden Schritt wird jedes einzelne Protokoll als Gan-

²² Ich habe an dieser Ausbildung 2011/ 2012 teilgenommen und die Prüfung vom 11. bis 13. Januar 2013 in Columbia, Maryland, USA abgelegt. Die Interrater-Übereinstimmung mit Susanne R. Cook-Greuter, Barbara Braham und Beena Sharma wurde am 26.01.2013 mit 87,5 Prozent ermittelt (S. R. Cook-Greuter, persönl. E-Mail v. 27. 01. 2013).

zes sorgfältig gelesen mit dem Ziel, einen Eindruck von dem über alle 36 Satzergänzungen hinweg vorherrschenden Selbstentwicklungsniveau zu erhalten und dieses festzuhalten. Erst dann wird – händig oder computergestützt²³ – das TPR bestimmt, welches allein aufgrund der statistischen Verteilung der Satzergänzungen anhand der Ogive-Regeln vergeben würde. Stimmt dieses mit dem qualitativen Eindruck überein, wird es als TPR festgehalten und der Vorgang ist beendet. Falls dies nicht der Fall ist²⁴ werden zunächst die vorangegangenen Schritte auf Fehler überprüft. Schließlich erfolgt eine qualitative Auswertung nicht-psychometrischer Indizien (Loevinger & Wessler, 1970, S. 131 ff.; Hy & Loevinger, 1996, S. 39 f.; Cook-Greuter, 2011c). Ich beziehe bei diesem letzten Schritt Tendenzen mit ein (+ bzw. –), die ich während der Auswertung der Items in Schritt 1 in einzelnen Fällen dann ver gebe, wenn eine Satzergänzung etwas mehr (+) oder etwas weniger (–) zu enthalten scheint, als die Manualkategorie, der sie am besten entspricht²⁵. Abschließend wird der TPR festgelegt.

Wünschenswert wäre es gewesen, die Auswertungen der Satzergänzungen und die Bestimmung des Gesamtergebnisses durch mindestens eine weitere Person unabhängig von mir vornehmen zu lassen, so dass eine Interrater-Reliabilität für die in dieser Studie verwendeten Datensätze angegeben werden könnte. Dies ist aus folgenden pragmatischen Gründen unterblieben:

- Es gibt nur wenige Personen, die deutschsprachige Satzergänzungstests auswerten können²⁶.
- Der Zeitaufwand für die Auswertung von 137 Satzergänzungstests ist mit etwa 150 Arbeitsstunden anzusetzen, wobei zu berücksichtigen ist, dass diese – zumindest in meiner Arbeitsweise – nicht acht Stunden an einem Stück, mehrere Arbeitstage nacheinander geleistet werden können, so dass etwa 6 bis 8 Wochen anzusetzen gewesen wären, in denen die betreffende Person dieser Tätigkeit Priorität hätte einräumen müssen.
- Als Arbeitslohn für die anspruchsvolle Tätigkeit wäre ein entsprechend hohes Honorar anzusetzen.

Stattdessen habe ich unterstellt, dass folgende Aspekte im Rahmen dieser Untersuchung eine ausreichende Qualität sicherstellen:

²³ Ich habe Excel benutzt.

²⁴ Die Abweichung beträgt erfahrungsgemäß nicht mehr als eine Stufe. Es handelt sich oft um Grenzfälle im Übergang von einer zur nächsten Entwicklungsstufe.

²⁵ Aus der Zusammenarbeit sowohl mit Cook-Greuter als auch mit Binder weiß ich, dass diese, ebenso wie einige weitere *scorer* einen ähnlichen Kodierstil entwickelt haben.

²⁶ Mir sind aktuell fünf Deutsch sprechende Personen bekannt, die Satzergänzungstests auf der Grundlage eines rigorosen Trainings auswerten können.

- Zertifizierung als Auswerter, wie oben beschrieben;
- Mitarbeit im *scoring forum* (monatliche Telefon- oder Videokonferenzen der Gruppe um Cook-Greuter);
- Überprüfung der Ergebnisse auf Plausibilität durch Abgleich mit einschlägigen Studien anderer Forscher (siehe Kap. 4.1).

3.1.6 Entwicklung des Themas und Vorgehen bei der Qualitativen Datenanalyse

Der Prozess informellen Forschens, welcher dem in diesem Untersuchungsbericht beschriebenen formalen Vorgehen vorausging, verlief im Sinne der Grounded Theory Methodik (GTM, Glaser & Strauss, 1967; Strauss, 1987; Strauss & Corbin, 1990) in einem Wechselspiel von – zunächst jeweils informeller – Datenerhebung und Datenanalyse. Bei Eintritt in das Feld der Sonderpädagogik (siehe Kap. 1) hatte das Thema Inklusion meine Aufmerksamkeit ergriffen und ich hatte zunächst mit mehreren Kolleg*innen, allesamt Lehrende an der Universität Erfurt, über Inklusion gesprochen. Es ist durchaus zutreffend zu sagen, ich habe sie interviewt – ohne Leitfaden, Aufnahmegerät und Transkription, jedoch relativ konzentriert, ausdauernd und die Fragen und Ideen vorangegangener Gespräche in die nachfolgenden Situationen mit denselben oder anderen Kolleg*innen mitnehmend. In diesen ‘Befragungen’ war jeweils relativ rasch ein Punkt erreicht worden, an dem die Kolleg*innen ‘ins Schleudern’ gerieten und zum Beispiel auf Literatur verwiesen. Auch wurde auf Schwierigkeiten verwiesen, die ein abstrakter Begriff oder der politische Hintergrund einschließlich Deutschlands Unterzeichnung der UN-BRK und nicht zuletzt der jahrzehntelange Diskurs in den Erziehungswissenschaften und das Bemühen um Integration mit sich brachten. Fortan sprach ich mit Menschen über Inklusion, wann immer sich mir die Gelegenheit bot. Ich sprach mit Studierenden, Erzieherinnen, Lehrer*innen, Eltern, verhaltensoriginellen Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Drogenabhängigen und deren Berater*innen, pädagogischen wie therapeutischen Kolleg*innen. Je mehr Gespräche im Feld ich führte, desto deutlicher war es mir als Dilemma erschienen, dass einerseits Deutschland als Staat sich international verpflichtet hatte und andererseits es kaum ausgereifte Konzepte – geschweige denn einen Konsens darüber – zu geben schien, welche konkreten Handlungen und Maßnahmen in Bezug auf die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und das eher abstrakt gefasste Leitmotiv Inklusion zu ergreifen seien. Was sollen denn die Menschen *ganz konkret tun*, so fragte ich mich, die ausgebildet wurden und werden für die Arbeit mit denjenigen Menschen, auf deren Nicht-Exklusion die UN-BRK zielt? Und selbst wenn (oder falls) entsprechend ausgereifte Konzepte vorhanden sein sollten (oder tatsächlich

waren), so erschien es mir unangemessen, ohne nähere Untersuchung davon auszugehen, dass es weitgehend voraussetzungslos möglich sei, entsprechend solcher Konzepte zu handeln. Pointiert ausgedrückt schien in das Denken meiner Gesprächspartner*innen eine unausgesprochene (und in den meisten Fällen auch unbewusste) Annahme einzufließen, dass nämlich die Fähigkeit zu einem erfolgreich auf Inklusion gerichteten (pädagogischen) Handeln grundsätzlich gegeben sei beziehungsweise durch den Erwerb entsprechender Kenntnisse zum Beispiel im Rahmen eines (sonder-) pädagogischen Studiums in Kombination mit praktischen Erfahrungen im Feld gewissermaßen en passant gelernt würde (Seitz & Haas, 2014). Eben diese Annahme jedoch stand in starkem Kontrast zu den Einsichten, die ich im Zuge meiner Beschäftigung mit dem Thema Ego Development gewonnen zu haben meinte, dass nämlich für die Bewältigung komplexer Aufgaben das Niveau der vertikalen Entwicklung bedeutsam sei. „Gemeint ist damit eine Veränderung der Strukturen des Denkens im Unterschied zur kognitiven Wissenserweiterung oder dem Erfahrungszugewinn im Rahmen vorhandener Denkstrukturen, was als horizontale Entwicklung oder schlicht als Lernen bezeichnet werden kann“ (Leuthold, 2015a, S. 49). Somit wandte ich mich der Frage zu, ob eine vertikale Ich-Entwicklungsperspektive auf das Thema Inklusion gewinnbringend angewandt werden könnte und entwickelte das beschriebene Untersuchungsdesign aus Satzergänzungstest und Explikationsaufgabe.

Der Untersuchungsgang war zunächst folgendermaßen angelegt: Entsprechend der Zuordnung der Autor*innen zu den Entwicklungsstufen (E4 bis E7) auf der Grundlage des Satzergänzungstestes wurden auch deren Explikationen zur Inklusionsbeauftragten Aufgabe geordnet, so dass im Zuge der sukzessiven Testauswertung allmählich wachsende entwicklungsstufenbezogene Textcluster entstanden. Die theoretische Vorannahme hierbei ist, dass die Textcluster jeweils unterschiedliche selbstentwicklungsstufenbezogene Perspektiven der Bedeutungsbildung repräsentieren. Die qualitative Analyse dieser Daten erfolgte dann im Kodierstil der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996, S. 39 ff.; Breuer, 2010a, S. 69 ff.). Dabei wurden die Texte der Autor*innen sowohl einzeln als auch – innerhalb des stufenbezogenen Clusters – textübergreifend analysiert. Ziel war es, die spezifische Bedeutungsbildungsperspektive und Handlungslogik in Bezug auf Inklusion je Entwicklungsstufe herauszuarbeiten – eine in den Daten gründende theoretische Konzeptualisierung des inklusionsbezogenen Denkens je Stufe.

Das Vorgehen war dergestalt, dass mit ein (E7) bis fünf (E5) Explikationen je Stufe begonnen wurde und nach Bedarf ‘frische Textdaten’ aus dem Gesamtpool der Explikationen gezogen werden konnten. Dabei musste der Stand der Auswertung der Satzergänzungstests dem aus Datenanalyse und Theoriebildung erwachsenden Bedarf an neuem Datenmaterial entsprechend voranschreiten. Im Verlauf der Untersuchung hätten dann

im Sinne des *Theoretical Sampling* der GTM-Forschungskonzeption, weitere Daten erhoben werden können, beispielsweise Interviewdaten. Dieses für die GTM charakteristische Vorgehen erlaubt es, dass Fragen und Annahmen, die sich aus der Datenanalyse beziehungsweise aus der Perspektive einer emergierenden theoretischen Modellierung ergeben, in die Entscheidungen zur Datenerhebung (Personen, Situationen, Art und Umfang der Daten) einfließen. Dieser Weg des immer wieder Hineingehens ins Feld und des Erhebens weiterer Daten anderer Art oder aus anderen Quellen zum Zwecke der gezielten und eingehenden Untersuchung sich aus Datenanalyse und Theoriebildung ergebender Fragen wurde rückblickend aus mehreren Gründen nicht gegangen:

1. Zum Zeitpunkt der Entwicklung des Untersuchungsdesigns beziehungsweise der Erhebungsplanung konnte nicht vorausgesehen werden, wie viele Studierende teilnehmen würden. Mit 137 Explikationen zur Inklusionsbeauftragten-Aufgabe lag schließlich eine relativ große Menge an Textdaten vor, die durch den vorgeschalteten Prozess des Clusters nach Ich-Entwicklungsniveau erst sukzessive für die qualitative Analyse zur Verfügung stand, so dass lange Zeit nicht entschieden werden konnte, ob es im Sinne des *Theoretical Sampling* nötig oder sinnvoll sein würde, Variationen hinsichtlich Datenart, Datenquelle, Stichprobe, Ereignis und so weiter vorzunehmen.
2. In einer früheren Forschungsarbeit hatte sich die Kontrastierung unterschiedlicher Perspektiven auf einen Begriff als besonders nützlich herausgestellt, um diesen zu konzeptualisieren (Leuthold, 1995). Konkret hatte ich zur Konzeptualisierung des Begriffes Freiheit als Variante des Theoretical Sampling sensu Strauss ein von mir als *Setting Sampling* bezeichnetes Vorgehen gewählt, bei dem ich Interviewdaten in verschiedenen Settings generierte, die von jeweils spezifischen (Un-) Freiheitsbedingungen gekennzeichnet waren. So kontrastierte ich die Perspektiven von Langzeitgefangenen, Anarchist*innen, Menschen mit Behinderungen und so weiter. „Den Hintergrund dieses Vorgehens bildet der Gedanke, daß die Kontrastierung verschiedener Perspektiven auf ein zu untersuchendes Phänomen für einen Erkenntnisgewinn fruchtbar gemacht werden kann, ebenso wie beim binokularen Sehen die Tiefeninformation – also eine neu hinzukommende Dimension – aus den Differenzen der beiden Seheindrücke entsteht“ (a.a.O. , S. 39), worauf Breuer (1989, S. 58) mit Bezug auf Bateson (1982, S. 88 ff.) hingewiesen hatte. In ähnlicher Weise wurde im vorliegenden Untersuchungsgang eine Kontrastierung der stufenbezogenen Textcluster vorgenommen, um auf Inklusion bezogene Denk- und Handlungsweisen tiefer zu verstehen. Die damalige Untersuchung zielte jedoch darauf, eine den unterschiedlichen Perspektiven zugrundeliegende, wenn nicht gemeinsame, so doch *allgemeine*

Konzeptualisierung des Begriffs Freiheit herauszuarbeiten. Im Unterschied zur damaligen Untersuchung geht es im vorliegenden Fall nicht darum, einen Begriff – hier: Inklusion – allgemein konzeptuell zu erfassen. Sondern es geht darum, unter Rückgriff auf eine in Massen von Daten gründende theoretische Perspektive – EDT – die (entwicklungsbedingte) Verschiedenheit von Konzeptualisierungsansätzen in ihrer Relevanz für den Umgang mit einem gesellschaftlichen Leitmotiv – Inklusion – herauszuarbeiten. Während also damals die kontrastierten Perspektiven in einer (dahinterliegenden) Konzeptualisierung des abstrakten Begriffs Freiheit konvergierten und dessen Bedeutungsraum und Handlungsimplikationen erhellten, lag der Fokus nun näher an den divergierenden Herangehensweisen, bei den charakteristischen Unterschieden in der Art und Weise des Konzeptualisierens selbst – am *Beispiel* des Begriffes Inklusion. Erst relativ spät im Forschungsprozess wurde (mir) deutlich, dass die Aufgabe der vorliegenden Arbeit nicht darin bestehen konnte, *sowohl* den Begriff Inklusion und darauf bezogene Handlungsansätze in voller Breite zu konzeptualisieren *als auch* in der Tiefendimension die (gestufte) Entwicklung der Konzeptualisierung von Inklusion herauszuarbeiten. Das hätte viele Durchgänge von Datensammlung und Datenanalyse erfordert und der Arbeit mehr als nur einer forschenden Person bedurft. Der Brennpunkt des Nutzens dieser Arbeit liegt vielmehr in der Anwendung des in jahrzehntelangem Wechselspiel aus Datensammlung und -analyse gereiften theoretischen Konzeptes der Ich-Entwicklung auf die Ausbildung von Pädagog*innen gemäß dem Leitbild der Inklusion. Dieser Anwendungsfall lässt sich in folgende Frage fassen: Wenn die (Handlungs-) Konzepte angehender Pädagog*innen zu Inklusion durch die Linse der Ich-Entwicklung betrachtet werden, lassen sich dann qualitative Unterschiede im Sinne einer Entwicklungssequenz von Konzeptualisierungsweisen aufzeigen und dergestalt beschreiben, dass ein Erkenntnisgewinn entsteht?

Zu dem so formulierten Fokus lag mit den 137 Explikationen bereits eine große Datenmenge vor, so dass es wichtiger erschien, die in den vorhandenen Daten verborgenen Schätze zu heben, als neue, andere Daten zu sammeln.

3. Ab einem gewissen Zeitpunkt der Analyse der Textdaten – ich hatte bereits in zwei Forschungsseminaren zum Grounded Theory Kodierstil (Leuthold, 2014, 2015c) und in zwei Forschungskolloquien (Leuthold, 2015b, 2016b) gemeinsam mit Studierenden mit den Daten gearbeitet und es waren drei Masterarbeiten entstanden, die mit den Textdaten zur Inklusionsbeauftragtenaufgabe arbeiteten (Jenzsch, 2015; Koll, 2015; Mergenthal, 2015) – wurde (mir) deutlich, dass der-

jenige Teil meiner Voreingenommenheit, welcher zurückging auf die längere Beschäftigung mit dem Thema Ego Development, in einem gewissen Gegensatz stand zu der Praxis des (offenen) Kodierens sensu Strauss. Ich war – im Unterschied zu den Studierenden – nicht (mehr) in dem erforderlichen Maße offen, nicht gut genug in der Lage, mich zu desidentifizieren von den mir bekannten theoretischen Konzepten im Diskurs zur Erwachsenenentwicklung. Dies wäre weniger bedeutsam gewesen, wenn ich (noch) das Ziel verfolgt hätte, eine allgemeine (und damit auch: über alle Entwicklungsstufen und sonstige mögliche vorläufige Differenzierungen hinweg bestehende) Konzeptualisierung von Inklusion und darauf bezogener Handlungsweisen zu beschreiben, die hinter den einzelnen, im Feld vorfindlichen Konzeptfragmenten liegt (ähnlich dem oben in Bezug auf den Freiheitsbegriff beschriebenen Vorgehen). Bezüglich der Frage jedoch, welche Arten von Konzeptualisierungsansätzen von Inklusion im Feld vorfindlich sind und auf welche Weise und mit welchen Auswirkungen sich diese unterscheiden, war ich rückblickend aufgrund meiner a priori-Entscheidung für eine konstruktivistisch-entwicklungspsychologische Perspektive mehr oder weniger von Anfang an implizit im Modus des *selektiven Kodierens* in Bezug auf die EDT.

4. Eine weitere Schwierigkeit bei der qualitativen Analyse der Texte zur Inklusionsbeauftragten-Aufgabe bestand darin, dass – ungeachtet ihrer Gruppierung nach Ich-Entwicklungsniveau im Satzergänzungstest – aufgrund der Streuung der Satzergänzungen je Protokoll über in der Regel 3 bis 5 Stufen auch für jeden einzelnen Text eine gewisse Heterogenität der repräsentierten Bedeutungsbildungsperspektiven angenommen werden musste. Zur grafischen Verdeutlichung mögen die folgenden Diagramme dienen.

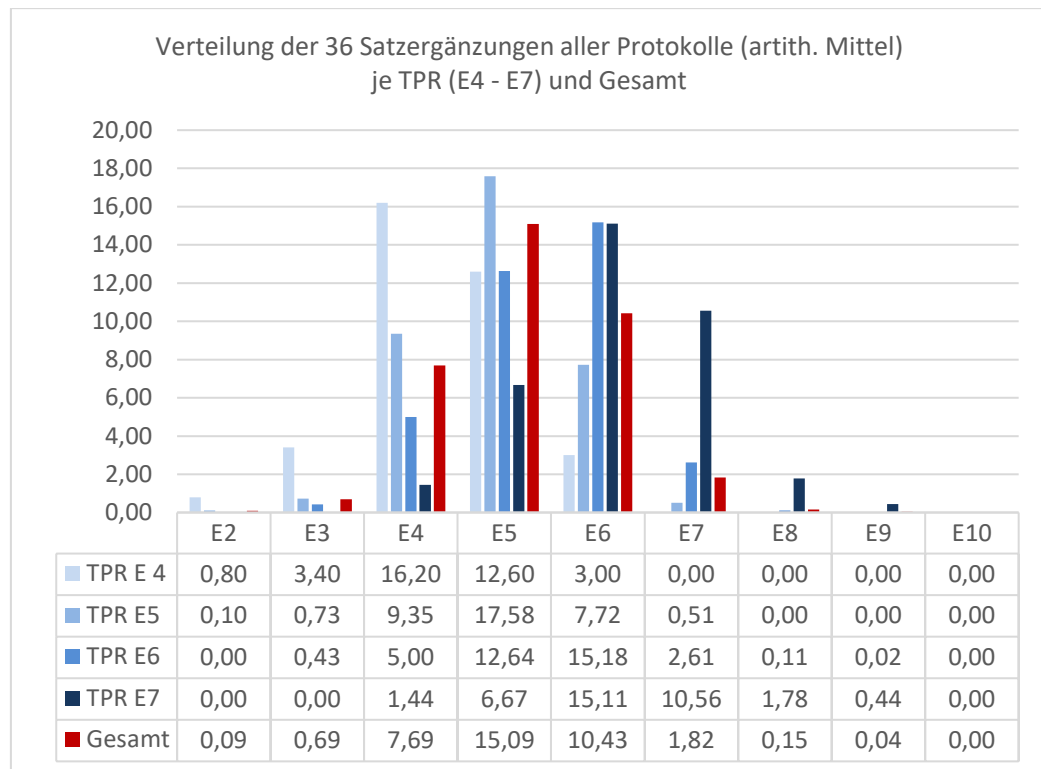


Abbildung 5: Satzergänzungsverteilung absolut

In Abbildung 5 ist die durchschnittliche Verteilung der Satzergänzungen nach Entwicklungsstufen (in Blautönen, mit späterer Entwicklungsstufe dunkler werdend) beziehungsweise für die Gesamtstichprobe (in rot) als Säulendiagramm wiedergegeben. Gemittelt über alle Proband*innen mit demselben Gesamtergebnis (TPR) wird in absoluten Zahlen angegeben, wie viele der 36 Satzergänzungen durchschnittlich den Stufen E2 bis E10 zugeordnet wurden. Die relative Häufigkeit wird in Abbildung 6 angegeben.

Verteilung der Satzergänzungen je Stufe und Gesamt in Prozent ²⁷									
	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
TPR E4	2,22	9,44	45,00	35,00	8,33	0,00	0,00	0,00	0,00
TPR E5	0,28	2,04	25,98	48,84	21,45	1,41	0,00	0,00	0,00
TPR E6	0,00	1,20	13,89	35,10	42,17	7,26	0,32	0,06	0,00
TPR E7	0,00	0,00	4,01	18,52	41,98	29,32	4,94	1,23	0,00
Gesamt:	0,24	1,91	21,35	41,93	28,97	5,07	0,43	0,10	0,00

Abbildung 6: Satzergänzungsverteilung prozentual

²⁷ Rundungsdifferenzen nicht nivelliert

Zum Beispiel streuen die Satzergänzungen aller Protokolle mit dem Gesamtergebnis E4 insgesamt über 5 Stufen von E2 (im Mittel 0,8 Satzergänzungen, was 2,22 Prozent entspricht) bis E6 (im Mittel 3 Satzergänzungen, was 8,33 Prozent entspricht). 45 Prozent aller Satzergänzungen aus Protokollen mit dem Gesamtergebnis E4 (im Mittel 16,2 Satzergänzungen) wurden auf derselben Stufe zugeordnet, wie das Gesamtprotokoll (E4). 35 Prozent lagen auf der nachfolgenden Stufe E5 was im Mittel 12,6 Satzergänzungen entspricht.

Zu erkennen ist, dass für die Stufen E4 bis E6 der Modalwert (Modus, der am häufigsten vorkommende Wert) mit dem Gesamtergebnis übereinstimmt, während für die Satzergänzungsprotokolle der Stufe E7 der Modus eine Stufe früher, bei E6, liegt. Dass der Modalwert nicht immer mit dem Gesamtergebnis übereinstimmt, hängt mit der unterschiedlichen Gewichtung der Satzergänzungen zusammen (vgl. Kap. 3.1.4.1). An dieser Stelle ist vor allem bedeutsam, dass durchschnittlich „nur“ etwa rund 30 bis 50 Prozent der Satzergänzungen der Stufe des Gesamtergebnisses zugeordnet wurden, wie Abbildung 6 zeigt. Auf der Stufe E4 entfielen 80 Prozent der Äußerungen auf zwei Stufen (E4 und E5), auf der Stufe E5 wurden knapp 50 Prozent der Antworten aus der Deutungsperspektive von E5 selbst gebildet und 96 Prozent der Sätze liegen im Bereich von E4 bis E6. Auf der Stufe E6 entfallen knapp 80 Prozent der Satzergänzungen auf die Stufen E5 und E6. Und auf der Stufe E7 schließlich liegen gut 70 Prozent der sprachlichen Äußerungen auf den Stufen E6 und E7, bei gut 35 Prozent Antworten aus postkonventioneller Perspektive (E7 und darüber). Insgesamt streuen die Äußerungen im Satzergänzungstest über fünf bis sechs Ich-Entwicklungsstufen.

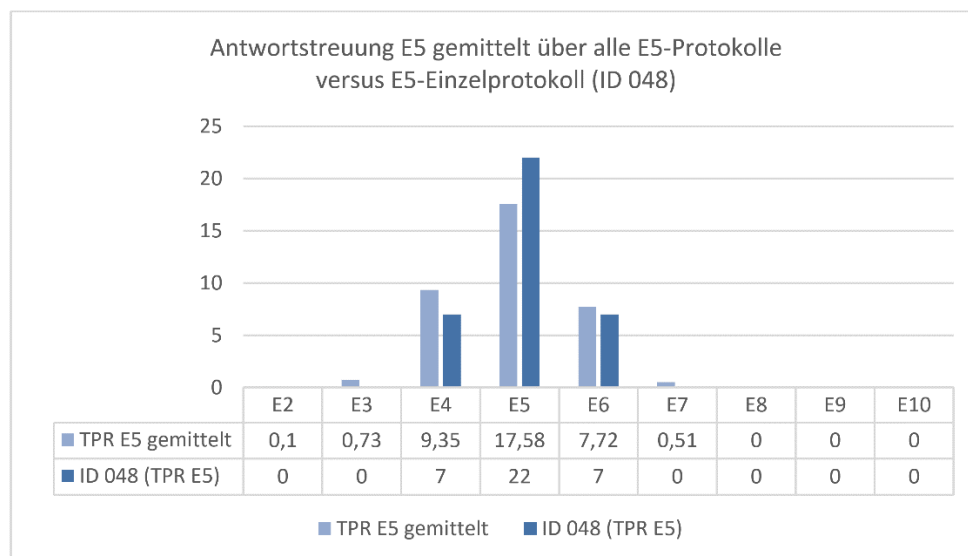


Abbildung 7: Antwortstreuung E5 (gemittelt) vs. Einzelprotokoll ID 048

Bezogen auf den Einzelfall ist die Streuung jedoch häufig geringer, wie Abbildung 7 zeigt. Während die Satzergänzungen über alle Proband*innen mit dem TPR E5 gemittelt über 6 Stufen von E2 bis E7 streuen, verteilen sich die Satzergänzungen der zum Erhebungszeitpunkt 23-jährigen Studentin mit der ID 048 auf lediglich drei Stufen. 22 Satzergänzungen waren der Stufe E5 selbst und je 7 der vorhergehenden und der nachfolgenden Stufe zuzuordnen. Die Äußerungen erfolgten damit zu über 60 Prozent aus der Bedeutungsbildungsperspektive von E5 und zu jeweils knapp 20 Prozent aus der Perspektive von E4 beziehungsweise E6.

Die Streuung über die Selbstentwicklungsstufen innerhalb der Satzergänzungsprotokolle lässt sich nicht eins zu eins auf den Fließtext der Explikation der jeweiligen Proband*innen übertragen. Die Zuordnung von Fließtext, das heißt von Gedankengängen, die mehrere Sätze oder Absätze umfassen, zu einer Ich-Entwicklungsstufe wäre ungleich schwieriger und müsste nach anderen Auswertungskriterien vorgenommen werden, als die Bestimmung einzelner Sätze. Umso mehr ist bei der Analyse von Fließtext-Daten in Rechnung zu stellen, was Loevinger und Wessler (1970) bereits in Bezug auf ihren Satzergänzungstest unter Punkt fünf ihrer Diskussion methodologischer Schwierigkeiten festhalten: „Jedes Einzelwesen zeigt, grundsätzlich, wenn nicht faktisch, Verhalten auf mehr als einer Stufe. Im Allgemeinen muss jeder Verhaltensstichprobe unterstellt werden, dass sie facettenreich ist, was das Niveau angeht“ (S. 9). Um bei dem Beispiel der oben angeführten Studentin (ID 048) zu bleiben, kann also nicht davon ausgegangen werden, dass rund 60 Prozent der in ihrer Ausarbeitung zur Inklusionsbeauftragten-Aufgabe ausformulierten Gedanken aus der Perspektive von E5 erfolgt sein müssen und etwa je 20 Prozent aus der Perspektive von E4 beziehungsweise E6. Und erst recht nicht – und darauf, nicht auf eventuelle Prozentanteile kommt es hier an – kann davon ausgegangen werden, dass *alle* Äußerungen in der Explikation die Bedeutungsbildungsperspektive der Ich-Entwicklungsstufe repräsentieren, welcher die Autorin aufgrund ihres Satzergänzungstests zugeordnet wurde. Andererseits darf durchaus davon ausgegangen werden, dass die stufenbezogenen Cluster von Explikationen zur Inklusionsbeauftragten-Aufgabe sich auf charakteristische Weise unterscheiden, denn – wie Cook-Greuter (2010a) betont – eine Ich-Entwicklungsstufe ist per definitionem diejenige Sichtweise der Realität, die eine Person äußerst routinemäßig und automatisch zur Anwendung bringt; wenngleich es um diesen Schwerpunkt herum eine gewisse Streuung gäbe, könne man ein Denken, das über den eigenen Horizont hinausgehe, nicht vollständig verstehen (S. 36).

Die vorgenannten Punkte zusammenfassend ist die Prämisse gerechtfertigt, dass es weniger ein Vorteil, als vielmehr eine Unterlassungssünde gewesen wäre, die in mehreren Jahrzehnten der Forschung mit dem WUSCT im Wechselspiel von Datensammlung und Datenanalyse herausgearbeiteten Charakteristika stufenbezogener Bedeutungsbildung nicht *explizit* heranzuziehen. Es überrascht rückblickend nicht, dass mittels eines Vorgehens, das auf dem offenen Kodieren sensu Strauss fußt, eine Abgrenzung stufenbezogen unterschiedlicher theoretischer Modellierungen von inklusionsbezogenen Denk- und Handlungsweisen nicht zufriedenstellend gelang, so dass schließlich etwa ab September 2017 eine andere Herangehensweise gewählt wurde. Auch verlangte das Gewährwerden der eigenen Voreingenommenheit weniger danach, einen Rückweg zu suchen auf den 'Pfad der Tugend' im Sinne eines eher klassischen Vorgehens entsprechend der Grounded Theory als vielmehr danach, die Notwendigkeit zur Anpassung des Vorgehens an den Forschungsgegenstand transparent zu machen – wie oben geschehen – und zu entscheiden und zu explizieren, auf welche Weise genau die EDT in der Textanalyse zur Anwendung kam. Letzteres soll in den folgenden Absätzen geschehen.

Die Literatur zur Ich-Entwicklung ist umfangreich, Binder (2014) beispielsweise zitiert mehr als 250 Titel, die sich auf Loevingers Konzept beziehen. Ein großer Teil der Literatur besteht aus Studien, welche entweder dem Zweck dienen, das Modell respektive das Testverfahren zu überprüfen (z. B. Redmore, 1976; Novy & Francis, 1992; Cook-Greuter, 1999) oder es zur Anwendung bringen, um eine eigene inhaltliche Fragestellung zu verfolgen (z. B. Snarey & Lydens, 1990; Einstein & Lanning, 1998; Hogansen & Lanning, 2001), auch im Rahmen von Längsschnitt-Studien (z. B. Krettenauer, Ullrich, Hofmann & Edelstein, 2003). Des Weiteren finden sich Metaanalysen (z. B. Sprinthall, 1994; Cohn, 1998; Cohn & Westenberg, 2004) und Übersichtsarbeiten zum Forschungsstand (z. B. Vaillant & McCullough, 1987; Manners & Durkin, 2001) sowie Herausgeberbände, die sich allgemein mit dem Konzept und seiner Anwendung beschäftigen (z. B. Westenberg, Blasi & Cohn, 1998) oder das Konzept im Rahmen eines spezifischen Interesses berücksichtigen, etwa der späten Erwachsenenentwicklung (Miller & Cook-Greuter, 1994, 2000; Pfaffenberger, Marko & Combs, 2011). Um die von mir erhobenen Textdaten im Zuge selektiven Kodierens nach Ich-Entwicklungsstufen *aufbrechen, konzeptualisieren und auf neue Art zusammensetzen* zu können (Strauss & Corbin, 1996, S. 39) suchte ich in der Literatur zunächst nach detaillierteren Stufenbeschreibungen. Solche sind zum einen selten, zum anderen sind sie weniger darauf ausgerichtet, dafür zu sensibilisieren, wie sich das Denken der jeweiligen Stufe sprachlich manifestiert, sondern verfolgen hauptsächlich das Ziel, den Leser*innen zu ermöglichen, das Gesamtkonzept zu erfassen (etwa Loevinger, 1976). Die umfassendste und detaillierteste mir bekannte Beschreibung der Stufen bietet das 95-seitige Manuskript von Cook-Greuter

(2013). Dort werden auch je Stufe neu hinzukommende qualitative Kennzeichen benannt. Solche bietet außerdem das unveröffentlichte Dokument „Scoring Clues 1-13: Salient Markers of Stage Development“ (Cook-Greuter, 2011c), das ebenso unveröffentlichte Manual von Cook-Greuter (2011a) und die Loevinger Manuale (Loevinger & Wessler, 1970; Loevinger et al., 1970; Hy & Loevinger, 1996). Insbesondere das Kapitel „Manifestations of Ego Level in Sentence Completions“ der 1996er Manual-Fassung von Hy und Loevinger (S. 9-25) erwies sich als besonders hilfreich für die Analyse der Explikationen zur Inklusionsbeauftragten-Aufgabe²⁸, des Weiteren die innerhalb der Gruppe um Cook-Greuter geführten Gespräche und E-Mail-Diskurse. Im Folgenden soll nun an einem Beispiel veranschaulicht und transparent gemacht werden, auf welche Weise theoretische Konzepte aus dem Ich-Entwicklungs-Diskurs an die Textdaten ‘herangetragen’ wurden beziehungsweise in die Analyse dieser Daten und die Entwicklung der in Kapitel 4.2 dargelegten theoretischen Kategorien eingeflossen sind²⁹.

In Abschnitt 4.2.2 dieses Forschungsberichtes wird die *selektiv-differenzierte Konzeptualisierung von Inklusion* auf der Stufe E5 mit dem zentralen Kennzeichen *Oszillieren zwischen Reduktion und Diversifikation* beschrieben, dessen Entstehung als Kategorie hier exemplarisch herangezogen werden soll.

Ausgangspunkt bildete zunächst die von Hy und Loevinger gelieferte Kurzbeschreibung der Erscheinungsformen der Perspektive von E5 in den Satzergänzungen des WUSCT, Form 81 (1996, S. 13 ff.). Diese gliedern die von ihnen identifizierten Erscheinungsformen der E5-Perspektive in Satzergänzungen in 12 Absätze. Die Kennzeichen werden jeweils in zwei bis drei Sätzen benannt und dann nachfolgend mit einigen Satzergänzungen illustriert. Einige der 12 Abschnitte nennen mehr als einen Aspekt, so dass insgesamt 14 bis 15 Charakteristika der Manifestation der E5 Perspektive aus den Satzergänzungen benannt werden. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die Varianz der durch das Verfahren vorgegebenen Themen wesentlich größer ist, als das Themenfeld, welches durch die Inklusionsbeauftragten-Aufgabe angesprochen wird. Seit den Anfängen von Loevingers Forschung, seinerzeit noch mit der *FPS*, bestand das übergeordnete Ziel darin, ein möglichst weites Spektrum der Persönlichkeit zu erfassen (Loevinger, 1998a, S. 8). Entsprechend führten nicht alle von den Hy und Loevinger (1996) herausgearbeiteten Kennzeichen zum Aufweis analyserelevanter Textstellen in den Ausarbeitungen zu inklusionsbezogenem Handeln. Die zu vervollständigenden Satzanfänge mit denen die

²⁸ Den speziellen Wert dieser, mir lange bekannten, Textstelle erkannte ich erst im September 2017 durch die Zusammenarbeit mit Thomas Binder.

²⁹ Möglicherweise ist es sinnvoll, das Beispiel und damit den Rest dieses Teilkapitels zunächst zu überfliegen, um es dann bei der Lektüre des Kapitels 4.2.2.1 erneut heranzuziehen.

Proband*innen konfrontiert werden, stimulieren relativ viele Ich-Aussagen zu eigenen Sorgen, Ängsten, Wünschen, Sehnsüchten, Stärken und Schwächen (Items 2, 6, 8, 16, 22, 23, 24, 25, 33, 35, 36) sowie zu den Empfindungen in bestimmten sozialen Situationen (Items 2, 5, 10, 15, 17 der hier verwendeten Fassung, siehe Anhang C), ein Bedeutungsfeld, das mit der Inklusionsbeauftragten-Aufgabe nicht zwingend eröffnet wird. Die Beobachtung beispielsweise, dass sich auf E5 sprachlich „etwas Selbstkritik und manchmal Unbehagen in sozialen Situationen oder Gefühle von Einsamkeit oder alleine zu sein“ (Hy & Loevinger, 1996, S. 13, e. Ü.) manifestieren, eröffnete relativ wenig Ansatzpunkte für die kategoriale Erschließung der inklusionsbezogenen Textdaten im Zuge des Kodierprozesses. Es lässt sich jedoch ein *Analyseraster a posteriori* erstellen (siehe Abb. 8), das diejenigen Kennzeichen, ihre Herkunft und die von mir daraus abgeleitete Suchperspektive ausweist, die zur Erschließung von Textstellen beigetragen haben, auf deren Analyse die Kategorie „Oszillieren zwischen Reduktion und Diversifikation“ gründet.

Analyseraster a posteriori für die E5-Kategorie „Oszillieren zwischen Reduktion und Diversifikation“	
Text und Fundstelle	Suchperspektive
„The person at E5 sees multiple possibilities and alternatives in situations that the E4 person construes as simple“ (Hy & Loevinger, 1996, S. 13).	Möglichkeiten und Alternativen
“There are contingencies, exceptions, and comparisons, though they are usually general and not specific” (ebd.)	Eventualitäten, Ausnahmen, Vergleiche (allg. Art)
“The person at this level is more aware of individual differences in attitudes, interests, and abilities than is the person at the E4 level” (a. a. O., S. 14).	Beginnende Bewusstheit individueller Unterschiede bzgl. Einstellungen, Interessen, Fähigkeiten
„The theme of opportunities becomes important, and usually refers to opportunities for achievement, described more fully at higher stages, and contrasting with desire to just finish jobs at lower levels“ (ebd.).	Möglichkeiten und Optionen erkennen
“Goals, purposes, patterns, models, and expectations are another theme new at this level and more sharply defined at higher levels” (ebd.).	Ziele, Absichten, Muster, Modelle, Erwartungen
„This is a stage of differentiation“ (Cook-Greuter, 2013, S. 35).	Differenzierung (ohne Integration)
“They just focus more on the task at hand” (S. R. Cook-Greuter, E-Mail v. 08. 03. 2016)	Aufgabenzentriertes Denken (mit geringer Distanzierungsfähigkeit)
“They [the E6 person] distinguish means from ends” (Hy & Loevinger, 1996, S. 16).	Mangelnde Differenzierung von Mittel und Zweck

Abbildung 8: Analyseraster E5

Die Stufe E5 wurde in der Vergangenheit mit unterschiedlichen Bezeichnungen belegt und zum Beispiel als „Self-aware Stage“ (Loevinger et al., 1970; Hy & Loevinger, 1996), als „Expert“ (Cook-Greuter, 2004; Torbert, 2004; Rooke & Torbert, 2005) sowie als „rationalistische Stufe“ (Binder, 2014) bezeichnet. Am Ende eines längeren Ringens um 'bessere' Begriffe, in dem Sinne, dass sie die zentralen Kennzeichen der jeweiligen Stufe sprachlich zutreffender und gefälliger erfassten, fand die Gruppe um Cook-Greuter schließlich bezüglich der von Loevinger mit E5 nummerierten Stufe zu der Benennung der Stufe als „task-centric“ (S. R. Cook-Greuter, E-Mail v. 25. 02. 2016), deutsch „Aufgaben-zentrierte Stufe“ (E-Mail Diskurs v. 15. 03. - 22. 03. 2016 zw. S. R. Cook-Greuter, A. Leuthold und P. Widmer). Im Zuge eines weiteren E-Mail-Diskurses schrieb S. R. Cook-Greuter am 08. 03. 2016 mit Bezugnahme auf den Vorschlag *expertise-centric*, der in etwa mit *kompetenzzentriert* übersetzt werden könnte: „As for 3/4 [E5], expertise-centric repeats the previous concern that not everyone at that level is an expert in anything. They just focus more on the task at hand“.

Der hier von Cook-Greuter formulierte Gedanke, dass die Handlungslogik dieser Stufe dadurch auffällt, dass meist die Konzentration auf die – oder besser: auf *eine* – vorliegende, räumlich oder zeitlich naheliegende Tätigkeit gelenkt wird, hatte rückblickend eine starke katalytische Wirkung in der „Entdeckung“ der zentralen Kategorie bezüglich dieser Stufe. Möglicherweise beeindruckte mich die Formulierung „They just focus more on the task at hand“ (s. o.) deshalb so nachdrücklich, weil die beinahe zufällig wirkende Fokussierung einer Aufgabe sich mit Alltagsbeobachtungen deckte, die ich gemacht hatte und die ich frappierend fand, lange bevor ich von der Ich-Entwicklungstheorie wusste. Ich hatte in der Vergangenheit mehrfach über Jahre mit Personen zusammengearbeitet, bei denen mir aufgefallen war, dass diese ihnen angetragene Aufgaben unverzüglich mit großer Geduld und Beharrlichkeit ausführten, jedoch ihnen später übertragene Aufgaben bis zum Abschluss der aktuell durchgeführten Tätigkeit liegenließen – auch dann, wenn die neu hinzukommenden Aufgaben von größerer Wichtigkeit oder dringender waren. Oder aber sie wandten sich mit großer Inbrunst der neuen Aufgabe zu und vergaßen darüber die alte. Es hatte mich immer fasziniert (und manchmal auch frustriert), wie es möglich war, dass intelligente Menschen, die bezüglich der Gewissenhaftigkeit, mit der eine übertragene Aufgabe bearbeitet wurde, hochgradig zuverlässig waren, gleichzeitig so wenig in der Lage schienen, ihre Arbeit angemessen zu priorisieren. War erst einmal eine Entscheidung für eine Tätigkeit getroffen worden, so wurde diese durchexerziert, ohne dass irgendeine Form der Verlaufskontrolle stattgefunden hätte, ohne dass also zwischenzeitlich geprüft worden wäre, ob die Tätigkeit noch sinnvoll, noch vordringlich war. Sie schienen auch nicht darauf zu achten, wann eine Aufgabe, gemessen an dem Ziel, dessen Erreichung sie dienen sollte, hinreichend gut

durchgeführt worden war. Sie schienen so sehr das Mittel – die Aufgabe – zu fokussieren, dass sie das Ziel aus dem Blick verloren. Diesbezüglich weisen Hy und Loevinger darauf hin, dass sich die Unterscheidung zwischen Mittel und Zweck erst auf der nachfolgenden Stufe (E6) zeige (siehe Abb. 9).

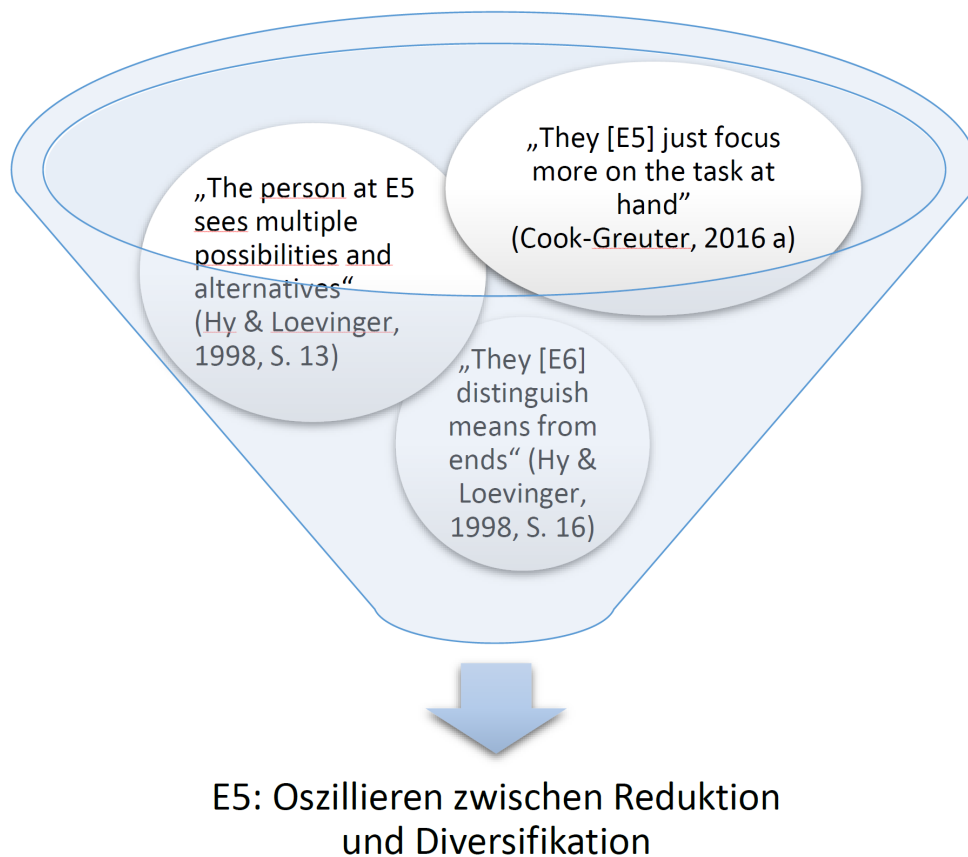


Abbildung 9: Theoriegeleitetes Kodieren am Beispiel von E5

Die von Hy und Loevinger (1996) benannten Charakteristika lagen während des Kodierens auf dem Tisch und waren somit explizit zum Zwecke der Textanalyse herangezogen worden. Die durch die theoretische Beschäftigung mit Ich-Entwicklung geprägte psychische Metabolisierung meiner Alltagsbeobachtungen und -erfahrungen war hingegen überwiegend implizit in die Datenanalyse eingeflossen. Auch die oben zitierte Formulierung „They just focus more on the task at hand“ hatte mich zwar bereits beim erstmaligen Lesen gebannt, war dann jedoch als sprachliche Formel in den Hintergrund getreten. Sie war mir als Formulierung während des Kodierens nicht bewusst. Erst beim (zufälligen) erneuten Lesen der seinerzeitigen Email wurde mir a posteriori die katalytische Kraft der Formulierung für den Analyseprozess in Bezug auf die Kategorie „Oszillieren zwischen

Reduktion und Diversifikation“ deutlich. Es wirkte in Bezug auf die Bedeutungsbildungsperspektive und Handlungslogik von E5 geradezu wie eine Offenbarung, im Sinne einer Einsicht, die es ermöglicht, etwas einmal zu verstehen und es dann immer wieder zu erkennen, nämlich dass in der Perspektive von E5 eine absorbierende, beinahe hypnotische Wirkung von der Konzentration auf eine (Teil-) Aufgabe und deren Bearbeitung ausgeht und dass es mit der exklusiven Hinwendung zu einer Aufgabe überhaupt erst möglich wird, die für diese Stufe so charakteristische unterschiedsbildende und differenzierende Herangehensweise von Ablenkungen ungestört zur Geltung zu bringen und zwar bis zu dem Punkt, an dem die durch die hingebungsvolle Bearbeitung der Aufgabe entstandene Vielfalt mehr oder weniger bewusst erneut reduziert wird beziehungsweise werden muss (*teilreflektierte Reduktion von Komplexität*, vgl. Kap. 4.2.2.1). Die Hinwendung selbst bildet das zentrale Element im Wirken von E5. Das Aufgehen in einer gegebenen oder gewählten Aufgabe, bei dem mehr oder weniger die gesamte Schaffenskraft der handelnden Person in den Dienst der Tätigkeit gestellt wird, ist so weitgehend, dass dabei oftmals das übergeordnete Ziel, dem die Aufgabe dienen soll, vergessen oder von vornherein ganz und gar übersehen wird. Hierdurch gelingt eine Abschottung gegen zusätzliche Informationen, neu hinzukommende Aufgaben und – etwas verkürzt ausgedrückt – auch gegen das übergeordnete Bild des großen Ganzen, so dass die auf dieser Entwicklungsstufe neu hinzukommende Stärke eines unterschiedsbildenden, auf das Erkennen von Möglichkeiten und Mustern sowie das Entwickeln von konkreten Modellen gerichtete Denken entfaltet werden kann. In dieser Perspektive auf die entsprechenden in Kapitel 4.2.2.1 zitierten Fundstellen wurde offenbar, dass das nahezu bedingungslose Fokussieren einer abgegrenzten Tätigkeit oder eines gedanklichen Aspektes Hand in Hand geht mit dem beinahe exzessiven Auffächern der Aufgabe oder des Gedankens in (handhabbare) Teilaspekte. Fast im Sinne einer rekursiven Schleife imponiert die Handlungslogik auf E5 als ein anhaltendes *Oszillieren zwischen Reduktion und Diversifikation*.

3.2 Methodologische Einordnung

Dem Erkenntnisinteresse entsprechend lässt sich der Charakter der hier dargestellten Untersuchung als explorierend, explizierend, begrifflich und theoretisch ordnend beschreiben. Es soll das handlungslogische Verständnis von (angehenden) Pädagog*innen – mithin ein Teil der gesellschaftlichen Landschaft des Denkens und Handelns in Bezug auf Inklusion – abgebildet werden. Diese Abbildung soll dergestalt erfolgen, dass eine (zumindest grobe) Landkarte entsteht, welche im Sinne eines meta-kognitiven Mo-

dells beschreibt, wie ein Denken und Handeln sich herausbildet, das sich auf die Rückbildung vorhandener gesellschaftlicher Segregation und einen Wandel hin zu Inklusion bezieht. Die methodologische Herausforderung hierbei besteht darin,

- a) überhaupt einen Zugang zu den Denk- und Handlungsweisen von im Feld der Pädagogik (künftig) professionell Handelnden zu bekommen;
- b) dieses Denken erhellend und ordnend abzubilden und dabei genau so weit zu transformieren beziehungsweise abstrahierend zu interpretieren, wie es nötig ist, um
- c) in Begriffen 2. Ordnung ein Muster (der Herausbildung) dieses Denkens zu beschreiben und
- d) Ansatzpunkte³⁰ zu bieten für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagog*innen.

Dabei fließt in die vorliegende Untersuchung die Annahme ein, dass menschliches Denken und Handeln ausgeht von – respektive einhergeht mit – der (zunächst nicht bewussten) Konstruktion eines *Selbst*, das sich von der *Welt* (Nicht-Selbst) abgrenzt. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass dieses Selbst-Welt-Verhältnis und -Verständnis, wenngleich zeitlich relativ überdauernd, einem Wandel unterworfen ist, welcher sich – im Sinne eines Modells – als Entwicklungssequenz (re-)konstruieren lässt (vgl. ausführlicher Kap. 2). Insofern lässt sich der Untersuchungsansatz erkenntnistheoretisch als konstruktivistisch einordnen. Der empirische Zugang zum Gegenstand *Konzeptualisierung von Inklusion* erfolgte mithin von einem theoretischen Standpunkt aus, der als konstruktivistisch-entwicklungspsychologisch eingeordnet werden kann³¹. Eine adaptierte Version des WUSCT wurde herangetragen an Textdokumente, welche wiederum im Zuge der Untersuchung als Resonanz auf ein hypothetisches Problem erzeugt worden waren. Das projektive, jedoch nach psychometrischen Kriterien reliable und valide Verfahren diente einerseits dazu, die qualitativen Daten (nach Stufen) zu clustern. Andererseits diente die in der jahrzehntelangen Anwendung und Entwicklung des WUSCT gründende EDT zur Identifikation relevanter Textstellen, welche dann im GTM-Kodierstil einer qualitativen Analyse unterzogen wurden.

Ganz allgemein handelt es sich bei dem vorliegenden Forschungsbericht um einen qualitativen Forschungsansatz. Das Vorgehen rekuriert jedoch sowohl auf das quantitative als auch auf das qualitative Forschungsparadigma, so dass in den folgenden Abschnitten noch einige Überlegungen zur methodologischen Verortung des Ansatzes angestellt

³⁰ Ein didaktisches Konzept oder ein Curriculum zu entwickeln kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden.

³¹ Ein ähnliche Einordnung seiner Perspektive findet sich bei Kegan (1986, S. 22, 28 ff.).

werden. Auf eine weitergehende, grundsätzliche Erörterung qualitativer Sozialforschung (in Abgrenzung zur dominierenden quantitativen Methodologie) wird hier verzichtet. Nachdem zu dieser Thematik auch im deutschen Sprachraum seit mehreren Jahrzehnten ein intensiver Diskurs geführt wird, kann hierzu für die Sozialwissenschaften allgemein auf Lamnek und Krell (2016) sowie Flick (2017) und Flick, Kardorff und Steinke (2017a), für die Psychologie auf Breuer (1991) sowie Mey und Mruck (2010), für die Erziehungswissenschaft auf Friebertshäuser, Langer und Prengel (2013) sowie für die Sonderpädagogik zum Beispiel auf Katzenbach (2015) verwiesen werden.

3.2.1 Methodologische Verortung von Ego Development und WUSCT

Der WUSCT operiert mit qualitativen Daten: Satzergänzungen, die in Resonanz auf einen vorgegebenen Satzanfang im Sinne eines projektiven Verfahrens erzeugt werden. In der Phase der Konstruktion des Verfahrens wurden so erhobene Daten einer qualitativ-psycholinguistischen Analyse unterzogen, in deren Zuge qualitative Unterschiede herausgearbeitet und in eine Rangfolge/ Entwicklungssequenz gebracht wurden. Diese Stufensequenz liegt auch dem in Kapitel 3.1.5 beschriebenen heutigen Vorgehen bei der Auswertung eines einzelnen Protokolls zugrunde. Aufgrund psychometrischer Überlegungen und Berechnungen konnte schließlich ein Algorithmus entwickelt werden, welcher die „Quantifizierungsstrategie“ (Loevinger & Wessler, 1970, S. 15, e. Ü.) abrundet. Dieser erlaubt es, Personen anhand ihres Antwortverhaltens im WUSCT genau einer Persönlichkeitsentwicklungsstufe mit je charakteristischen Merkmalen zuzuordnen. Somit war einerseits auf der theoretischen Ebene eine Abstraktion entstanden, die Persönlichkeitstypologie und Entwicklungssequenz zugleich ist (Loevinger, 1976, S. 57). Diese theoretische Abstraktion, auf die hier als EDT Bezug genommen wird, basiert auf Massen von Daten (nicht etwa auf neo-piagetschen Überlegungen) und ist im Zuge eines integrierten qualitativ-quantitativen Vorgehens entstanden. Einer Einteilung von Creswell (2003) folgend könnte das seinerzeitige Vorgehen von Loevinger und ihren Co-Forscher*innen heutzutage etwa als *parallel verschachteltes Mixed Method Design* bezeichnet werden (Kuckartz, 2014, S. 67 f.).

Der WUSCT als Test jedoch fällt in das Quantitative Paradigma, insofern Aussagen quantifiziert und hierarchisiert werden, so dass schließlich eine Person aufgrund ihrer Performanz in einem Testverfahren hinsichtlich eines Persönlichkeitsmerkmals – Ich-Entwicklung – in einer Sequenz von Entwicklungsstufen verortet wird.

3.2.2 Methodologische Einordnung der Inklusionsbeauftragten-Aufgabe

In der qualitativen Forschung in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen wird grundsätzlich mit einem weiten Spektrum von Datenarten, Erhebungsmethoden und Analyseverfahren gearbeitet (Mey & Mruck, 2010; Friebertshäuser et al., 2013; Baur & Blasius, 2014; Lamnek & Krell, 2016; Flick et al., 2017a). Trotz eines weit gefassten Datenverständnisses, das Glaser (2001) mit „all is data“ (S. 145) für die GTM ausgedrückt hat, komme im deutschsprachigen Raum, das betonen Bethmann und Niermann (2015) in ihrem Vergleich der deutschen und US-amerikanischen qualitativen Forschungstraditionen, den stark textzentrierten methodischen Verfahren eine große Bedeutung zu. Diese stellten ein Beispiel dar „für soziologische Forschungspraktiken [...], die eine beobachtende Distanz (observing) zwischen Forschenden und Beforschten herstellen – Praktiken, die im deutschsprachigen Raum eine wichtige Funktion für die Legitimierung von qualitativen Forschungsergebnissen haben“ (a.a.O. Abs. 22), was kennzeichnend sei für mehrere in Deutschland entwickelte prominente Verfahren, wie etwa das narrative Interview (Schütze, 1978, 2016), die dokumentarische Methode (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013; Bohnsack, 2014, Kap. 3) und die Objektive Hermeneutik (Oevermann, Allert, Konau & Krambeck, 1979; Oevermann, 1993). Die von Bethmann und Niermann (2015) als *observing* bezeichnete Distanz werde durch konkrete Arbeitsschritte im methodischen Ablauf erreicht, beispielsweise ein sequentielles Vorgehen mit einer meist klaren Trennung zwischen Datenerhebung und Datenanalyse. „Die interpretative Leistung der Forschenden wird dabei auf die Auswertung verschoben“ (ebd., Abs. 23). In dieses methodische Schema fällt auch die Explikationsaufgabe der vorliegenden Untersuchung, insofern die Beforschten, um die Terminologie des hier referenzierten methodologischen Diskurses zu übernehmen, dem Forschenden bereits ‘fertige’ Textdaten übermittelten, welche dann von der Datenerhebung anscheinend getrennt analysiert wurden. Die Datenerhebung ist jedoch nicht lediglich das Sammeln von Daten. Insofern in Resonanz auf eine Provokation – etwa durch die Aufgabenstellung und durch den Kontext der Vorlesung – Reaktivität entsteht beziehungsweise Daten erzeugt werden, die sozialwissenschaftlich präformiert (Deppermann, 2013, Abs. 7, Pkt. 1) sind, fließen ‘im Zuge der Forschung’ bereits Deutungen und Vorverständnis des Forschenden mit ein (dieser Aspekt wird in Kap. 5 wieder aufgegriffen). Außerdem ist im Sinne ökologischer Validität zu fragen, wie sich die Explikation, also die Datenerhebungssituation, zur Alltagswelt der Beforschten verhält, wie stark sie sich gegebenenfalls von typischen alltagsweltlichen Situationen unterscheidet, wie ‘natürlich’ sie ist. Anders als zum Beispiel eine Gruppendiskussion oder eine Interviewsituation, welche „eine Ausnahmesituation und keine alltagsweltliche Routinesituation“ (ebd.) darstellt, ist das schriftliche Ausformulieren eines Gedankenganges im Sinne einer Hausarbeit als Studienleistung für

Studierende durchaus als alltagsweltliche Routinesituation anzusehen. Insoweit die Aufgabenstellung den Beforschten freistellt, auf Literatur Bezug zu nehmen, sich mit Mitstudierenden auszutauschen oder sich ausschließlich auf die eigenen Ansichten und das eigene Verständnis zu beziehen (vgl. Anhang A), besteht methodisch zumindest für den Teil der Explikationen, die sich an der letztgenannten Anregung orientieren, eine gewisse Nähe zum Lauten Denken (Konrad, 2010), ein Verfahren, das in der Problemlöseforschung eingesetzt wurde, unter anderem von eben jenen Autor*innen, deren Arbeiten mich zu dem hypothetischen Zukunftsszenario inspirierten (Dörner et al., 1983; Dörner, 1989). Die Inklusionsbeauftragten-Aufgabe kann außerdem als qualitatives Experiment im Sinne der „vier Definitionselemente“ von Lamnek und Krell (2016, S. 611) eingeordnet werden: Es stellt „(1) einen Eingriff (2) in einen sozialen Gegenstand“ (ebd.) – inklusionsbezogenes Denken und Handeln – „(3) zur Erforschung von dessen Struktur (4) nach wissenschaftlichen Regeln“ (ebd.) dar (siehe auch Kleining, 1986, S. 724 f.). Insoweit der Eingriff virtuell ist, handelt es sich um ein Gedankenexperiment als Variante des qualitativen Experiments (Burkart, 2010, S. 252).

3.2.3 Methodologische Einordnung des Ansatzes insgesamt

Das insgesamt GTM-inspirierte Vorgehen, welches ex ante durchaus die Möglichkeit des Wechselspiels von Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung vorsah, hatte sich im Zuge des Forschungsprozesses, wie in Kapitel 3.1 beschrieben, gewandelt. Die Auswertung der Texte zur Inklusionsbeauftragten-Aufgabe erfolgte ex post *nach* der *einmaligen* Datenerhebung und weist Züge eines deduktiv inhaltsanalytischen Vorgehens nach Mayring (2010a, 2010b) auf, insofern Kategorien aus der EDT für die Analyse der Explikationstexte herangezogen wurden. Diese Kategorien (im Sinne der GTM eher *Codes*) waren, methodologisch ausgedrückt, zuvor unter anderem von Hy und Loevinger (1996) im Sinne induktiver Kategorieentwicklung aus (Satzergänzungs-) Textdaten gewonnen worden. Die mit Hilfe dieser Kategorien identifizierten Textstellen in den Explikationen der Beforschten bildeten jedoch den Ausgangspunkt für eine erneute vergleichende Kodierprozedur mit großer Nähe zum Vorgehen nach Strauss und Corbin (1996). Im Unterschied zum Konzept des *Theoretical Sampling* der GTM-Forschungskonzeption, demgemäß die Datenerhebung im Wechselspiel mit und in Abhängigkeit von der Theoriebildung, deren Fortschreiten und daraus sich ergebender Fragen und Annahmen erfolgen sollte, wurden in der vorliegenden Untersuchung Datenerhebung, Datenart und Ordnung der Daten im Vorhinein theoriegeleitet vorgenommen – wiederum rückblickend betrachtet, da es bei einem Durchgang von Datenerhebung und -analyse geblieben ist.

Zur weiteren Verortung des methodischen Ansatzes dieser Untersuchung wird nun Bezug genommen auf den Diskurs zu sogenannten *Mixed Methods* (MM), von Flick (2009) als „aktueller Trend“ (S. 228), von Schreier und Odağ (2010) als „Modethema in der Methodologie der Sozialwissenschaften“ (S. 263) bezeichnet, von Kelle (2014) eingeordnet als „ein in der sozialwissenschaftlichen Methodendiskussion weithin ernst genommener und in der empirischen Forschungspraxis beliebter Ansatz“ (S. 163).

Definition

Unter Mixed-Methods wird die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts verstanden. Es handelt sich also um eine Forschung, in der die Forschenden im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten sammeln. Die Integration beider Methodenstränge, d.h. von Daten, Ergebnissen und Schlussfolgerungen, erfolgt je nach Design in der Schlussphase des Forschungsprojektes oder bereits in früheren Projektphasen. (Kuckartz, 2014, S. 33)

Creswell, Plano Clark, Gutmann und Hanson (2003) definieren ähnlich, allerdings trifft die Einschätzung von Schreier & Odağ aus dem Jahre 2010, dass eine einheitliche Begriffsdefinition bisher fehle (S. 265), offenbar weiterhin zu. Entsprechend erscheinen auch die Systematisierungsversuche von MM-Ansätzen uneinheitlich und im Fluss befindlich umso mehr, als viel zitierte Autor*innen ihre Terminologie und Systematisierungen wiederholt verändern, zum Beispiel Creswell (2003, 2014; Creswell & Creswell, 2018) sowie Creswell und Plano Clark (2007, 2011, 2017). Durchgesetzt hat sich jedoch offenbar das Notationssystem von Morse (1991), welches die paradigmatische Zugehörigkeit einer Methode mit „QUAL“ und „QUAN“ beziehungsweise „*qual*“ und „*quan*“ kennzeichnet, wobei Groß- gegenüber Kleinschreibung die Dominanz des einen über das andere Paradigma innerhalb des zu beschreibenden Untersuchungsdesigns signalisiert. Sind beide Paradigmen innerhalb einer Studie gleichwertig, so werden beide großgeschrieben, außerdem werden Sequenzialität mit „→“ und Parallelität der Methoden mit „+“ gekennzeichnet. Ein Untersuchungsdesign, bei dem beispielsweise eine explorative qualitative Vorstudie durchgeführt würde, um anschließend zuvor ermittelte Kategorien zu quantifizieren würde mit „*qual* → QUAN“ schematisiert. Kämen hingegen quantitative und qualitative Methoden parallel zum Einsatz und hätten gleiches Gewicht, so würde notiert: „QUAL + QUAN“. Qualitative und quantitative Methoden können innerhalb einer Mixed-Method-Studie auch mehrfach miteinander kombiniert werden.

Das hat zu einer verwirrenden Vielfalt von Designformen und von deren Bezeichnungen in der Literatur geführt, wobei manche Autoren ähnliche Designs oft mit unterschiedlichen Namen versehen (ein „parallel design“ heißt z.B. bei bestimmten Autoren auch „concurrent design“) oder sprachliche Differenzierungen treffen [...], die in anderen Teilen der Community nicht nachvollzogen werden. (Kelle, 2014, S. 162)

Es ist fraglich, inwieweit es sinnvoll ist, dieser Vielfalt von Bezeichnungen weitere hinzuzufügen, geschweige denn das Notationssystem zu erweitern. Da jedoch die vorliegende Studie auch in dem MM-Diskurs verortet werden soll, kann wie in Abbildung 10 schematisiert werden.

Der WUSCT, ein projektives Verfahren, das qualitative Daten (Satzergänzungen) auswertet und quantifiziert, um Individuen einer Entwicklungsstufe zuzuordnen, wurde eingesetzt, um qualitative Daten (schriftliche Explikationen zur Inklusionsbeauftragten-Aufgabe) zu ordnen. Die nachfolgende qualitative Analyse dieser Textdaten erfolgte anhand von qualitativen Indikatoren, die von Hy und Loevinger (1996) als stufenbezogene Kennzeichen auf der Grundlage 20-jähriger Arbeit mit dem Test festgehalten worden waren.

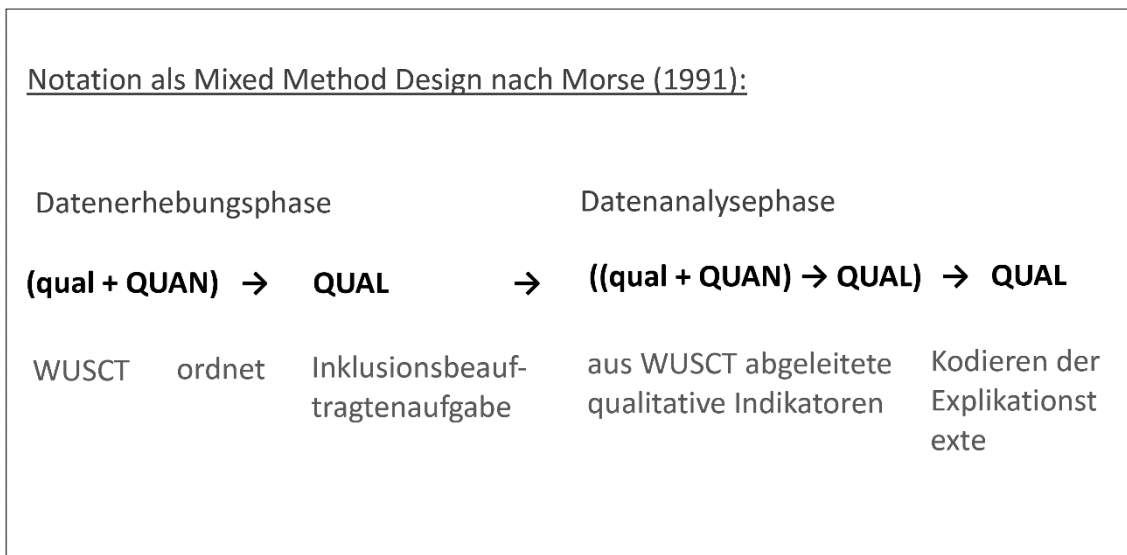


Abbildung 10: Einordnung mittels der Notation nach Morse (1991)

Im Kontrast zur (möglichen) Vielfalt der Kombinationsmöglichkeiten und der kaum zu überschauenden Bestrebungen begrifflicher Differenzierungen und Systematisierungen von MM-Ansätzen steht die tatsächliche Varianz von Designs in der MM-Forschungspraxis. Bryman (2006) hat in einer Auswertung von 232 MM-Studien im Zeitraum von 1994 bis 2003 ermittelt, dass über 70 Prozent der Studien mit qualitativen Interviews arbeiteten und knapp 57,3 Prozent mit einer Kombination aus qualitativen Interviews einerseits und einem Fragebogen oder einer strukturierten Befragung auf der quantitativen Seite. 27,2 Prozent der Studien hatten qualitative und quantitative Daten nicht separat erhoben, sondern bezogen sich auf Quantifizierungen aus qualitativen Interviewdaten (6,5%) oder auf qualitative Auswertungen von Antworten auf offene Fragen in Fragebo-

gen (20,7%). Fast ein Drittel der Studien (27,2%) lieferten keinen Begründungszusammenhang für die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden³² und in fast der Hälfte der Fälle (44,8%) hatte die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden lediglich ergänzende oder illustrierende Funktion. Interessanterweise fand Bryman in der genannten Untersuchung insgesamt nur 10 Fälle (4,3%), in denen klar zu erkennen war, dass das MM-Design darauf zielte, unterscheidbare spezifische Fragen mit den qualitativen beziehungsweise quantitativen Methoden zu klären. Diese Bilanz untermauert die Einschätzung von Maxwell und Loomis (2003), die betonen, es sei ein weitaus komplexeres Unterfangen, das Maß der tatsächlichen Integration von qualitativen und quantitativen Methoden in einer gegebenen Studie aufzudecken, als sie lediglich nach ein paar groben Kategorien zu klassifizieren, verbunden mit dem Hinweis, dass es darauf ankomme, die tatsächliche Durchführung der Studie zu betrachten und nicht lediglich der Einschätzung des Autors zu vertrauen (S. 256). Um der methodischen und methodologischen Beurteilung der vorliegenden Arbeit eine angemessene Grundlage zu bieten, soll das dargestellte Vorgehen abschließend zum Konzept der Triangulation ins Verhältnis gesetzt werden.

Die Verwendung des Begriffs *Triangulation* in der (quantitativen) Forschung geht zurück auf Campbell und Fiske (1959), die Verwendung im Bereich der qualitativen Forschung ist verbunden mit der Ausarbeitung des Konzeptes von Denzin (1970). Es überträgt das unter anderem in der Landvermessung verwendete Verfahren zur Bestimmung eines unbekannten Punktes durch die Relation zu zwei bekannten Punkten metaphorisch auf die Erforschung eines Gegenstandes durch die Kombination von mindestens zwei verschiedenen methodischen oder theoretischen Perspektiven (Flick, 2011, S. 11; Kelle, 2014, S. 156) unabhängig davon, ob dabei auch paradigmaübergreifend sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden zum Einsatz kommen. Die Verwendung des Begriffes ist jedoch uneinheitlich, vor allem in Abgrenzung zum Begriff *Mixed Methods*. Einige Autor*innen im englischsprachigen, vor allem nordamerikanischen Diskurs gebrauchen den Begriff synonym beziehungsweise mit überschneidender Bedeutung ohne klare Abgrenzung (Lamnek & Krell, 2016, S. 261). Flick (2011) hingegen stellt klar, was mit dem Begriff *nicht* gemeint sei: Die Kombination einer spezifischen Methode der Datenerhebung mit einer spezifischen Methode der Datenanalyse sei selbstverständlich

³² Es kann vermutet werden, dass die 27,2 Prozent der Studien, die qualitative bzw. quantitative Daten mit demselben Instrument quasi nebenbei erheben, identisch sind (oder zumindest eine hohe Überschneidung aufweisen) mit den 27,2 Prozent, die keine Begründung für die Anwendung sowohl qualitativer als auch quantitativer Methoden liefern. Hierzu macht der Autor jedoch keine Angabe.

und bedürfe keiner speziellen Bezeichnung; das (häufig angewendete MM-) Design einer qualitativen Vorstudie ausschließlich zum Zwecke der Fragebogenentwicklung sei damit ebenso wenig gemeint (S. 12). Lamnek und Krell (2016) halten das Triangulationskonzept für „umfassender und zugleich differenzierter“ (S. 261) während Kuckartz (2014) MM für „das weitergehende Konzept“ (S. 49) hält.

Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren, wobei beides wiederum mit einander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. Weiterhin bezieht sie sich auf die Kombination unterschiedlicher Datensorten jeweils vor dem Hintergrund der auf die Daten jeweils eingenommenen theoretischen Perspektiven. Diese Perspektiven sollten so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden. Durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) sollte ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre. (Flick, 2011, S. 12)

Vor dem Hintergrund dieser Definition aus einer Perspektive qualitativer Forschung können akzentuiert folgende Unterschiede der beiden Konzepte festgehalten werden³³: MM-Studien sind per definitionem immer paradigmaübergreifend qualitativ *und* quantitativ, Triangulation ist hingegen auch innerhalb eines (hier vor allem des qualitativen) Paradigmas möglich. Während bei der Triangulation eine Gleichberechtigung der Perspektiven angestrebt wird, tut die Unterordnung des qualitativen unter das quantitative Paradigma (um den häufigsten Fall als Beispiel zu nehmen) der Einordnung als MM-Design keinen Abbruch, auch dann nicht, wenn es sich lediglich um eine Vorstudie oder eine illustrierende Ergänzung handelt. MM bezieht sich auf die Verwendung qualitativer und quantitativer *Methoden* während sich der Triangulationsbegriff auf die Kombination verschiedener Perspektiven bezieht. Dabei kann es sich um theoretische Zugänge (Theorien-Triangulation), Datenquellen (Daten-Triangulation), Methoden zur Hervorbringung von Daten (Methoden-Triangulation) oder den Abgleich der Perspektiven mehrerer interviewender, beobachtender, untersuchender oder forschender Personen (Investigator-Triangulation) handeln. Der eher forschungspragmatische nordamerikanische MM-Ansatz liefert vor allem systematisierende Überlegungen, die für die Konfektionierung innovativer gegenstandsadäquater methodischer Vorgehensweisen (aber auch für das mo-

³³ Für eine ausführliche Darstellung der jeweiligen Konzepte sei für MM auf Kuckartz (2014) und für Triangulation auf Flick (2011) verwiesen. Eine kritische Übersicht über zentrale Linien eines 50-jährigen QUAL-QUAN-MM-Triangulationsdiskurses findet sich bei Denzin (2010).

dische Labeling ganz gewöhnlichen Vorgehens) genutzt werden können. Das Triangulationskonzept richtete sich ursprünglich auf die Validierung qualitativer Studien im Sinne einer Kompensation methodischer Schwächen der einzelnen Methoden. Es richtet sich jedoch spätestens seit der Präzisierung des Konzeptes durch den Terminus *sophisticated rigor* durch Denzin (1989), was ins Deutsche übertragen werden könnte als *kultivierte, ausgereifte Stringenz und Genauigkeit*, nicht lediglich auf Validierung, sondern es soll vor allem auch ein Erkenntnisfortschritt erreicht werden (Lamnek & Krell, 2016, S. 263 ff.). Denzin und Lincoln (2011) weisen mit Bezug auf Flick (2002, S. 226 ff.) darauf hin, dass qualitative Forschung an sich bereits multimethodal sei, was den Versuch widerspiegele, ein eingehendes Verständnis des untersuchten Phänomens zu erlangen, das niemals vollständig erfasst werden könne. „Wir kennen eine Sache nur durch ihre Repräsentationen. Triangulation ist nicht ein Werkzeug oder eine Strategie zur Validierung, sondern eine Alternative zu Validierung“ (Denzin & Lincoln, 2011, S. 5, e. Ü.). Die Kombination von Methoden, Datenarten, Perspektiven und Beobachter*innen müsse als eine Strategie verstanden werden, welche die „Breite, Tiefe und Konsequenz“ (Flick, 2017, S. 520) sowie „Komplexität [und] Fülle“ (Denzin & Lincoln, 2011, S. 5, e. Ü.) im Sinne von Dichte und Verwobenheit von Forschung erhöhe.

Im Falle der vorliegenden Untersuchung kann das Triangulationskonzept vor allem im Sinne der Methoden-Triangulation angewendet werden, insofern mit dem Satzergänzungstest und der Inklusionsbeauftragten-Aufgabe zwei verschiedene Methoden zur Hervorbringung von Daten verwendet wurden. Auch zur Auswertung der Daten wurden mit der Testauswertung und der (GTM inspirierten) Textanalyse zwei unterschiedliche Methoden angewendet, die verschiedenen Forschungsparadigmen entstammen. Diese wurden *between-method* (Denzin, 1970, 1989) angewendet, um „die Begrenztheit der Einzelmethode methodologisch durch ihre Kombination zu überwinden“ (Flick, 2011, S. 15). Die Besonderheit – und die Begrenzung – von Loevingers Theorie und dem eingesetzten Satzergänzungsverfahren liegt darin, dass das gesamte Modell auf der Auswertung von (tausenden) *einzelnen* Satzergänzungen fußt. Die qualitativen Kennzeichen der einzelnen Stufen (Hy & Loevinger, 1996, Kap. 2) wurden im Zuge des Vorgehens der hier vorgestellten Studie als Analyseraster über einen *längeren Fließtext* gelegt, einen Argumentations- oder Gedankengang, welcher durch die Konfrontation mit einem komplexen Problem hypothetischer Natur (Inklusionsbeauftragten-Aufgabe) ausgelöst wurde: *Was würden Sie tun, wenn Sie in der Zukunft Inklusionsbeauftragte*r wären?* Insofern wurde auch untersucht, ob und inwieweit die von Loevinger und ihren Mitarbeiter*innen herausgearbeiteten Charakteristika sich in längeren Argumentationsgängen zeigen und als relevant erweisen sowie ob diese Untersuchungsperspektive für den in-

frage stehenden Inhalt – inklusionsbezogenes Handeln – und für die Professionalisierung der Handelnden fruchtbar gemacht werden kann. Auch die Begrenzung der Hervorbringung und Analyse von Textdaten speziell in GTM-Manier wurde überschritten oder mindestens erweitert. Das Vorgehen der GTM zielt darauf, theoretische Abstraktionen, Kategorien, und schließlich ein bereichsbezogenes theoretisches Modell aus den Daten *emergieren* zu lassen. Dazu werden im Zuge des *Theoretical Sampling* nach kontrastierenden Prinzipien Daten gesammelt, indem Datenquellen (Personen), (Erhebungs-) Situationen, Zeitpunkte et cetera aus dem Prozess heraus systematisch gewählt und variiert werden. Auch die Auswahl genauer zu analysierender Textstellen folgt kontrastierenden Prinzipien. Eine Kontrastierung von persönlichkeits- und entwicklungsbedingt unterschiedlichen Perspektiven der Bedeutungsbildung wurde jedoch nur möglich durch das spezifische, in diesem Untersuchungsbericht beschriebene Vorgehen.

Zusammenfassend kann in Bezug auf die vorliegende Studie je nach Lesart von einer sequenziellen oder integrierten MM-Studie sowie von einer Methodentriangulation *between-method* gesprochen werden.

4. Ergebnisse

Ziel dieser Arbeit ist eine Meta-Konzeptualisierung mit einerseits inhaltlich-sonderpädagogischer und andererseits methodologisch-theoretischer Ausrichtung. Der inhaltliche Aspekt besteht darin, inklusionsbezogene Handlungskonzepte (künftig) pädagogisch Handelnder konzeptuell zu beschreiben. Der methodologisch-theoretische Aspekt besteht in der Frage der Anwendbarkeit und Nutzbarmachung einer datenbegründeten theoretischen Konzeptualisierung, nämlich der Ego Development Theorie, zur Konzeptualisierung inklusionsbezogener Handlungskonzeptionen (siehe auch Kap. 1.2).

In Kapitel 4.1 werden zunächst einige quantitative Eckdaten der vorliegenden Untersuchung kurz benannt und zum Teil graphisch veranschaulicht. Außerdem werden die daraus sich für den allgemeinen Gedankengang dieses Forschungsberichts ergebenden Implikationen gekennzeichnet.

Kapitel 4.2 bildet den Hauptteil der Ergebnisdarstellung. Je Selbstentwicklungsstufe werden die wesentlichen Kennzeichen des inklusionsbezogenen Denkens benannt und erläutert. Die Darstellung gliedert sich jeweils in strukturelle Kennzeichen, Sprachstil und Inhalt gefolgt von einer abschließenden kategorialen Zusammenfassung.

Die strukturellen Kennzeichen der Konzeptualisierung von Inklusion je Entwicklungsstufe repräsentieren den zentralen Aspekt dieses Ergebnisberichtes. Die (Entwicklung der) Struktur des Denkens und Handelns bildet den Rahmen, innerhalb dessen Unterschiede gesehen, Begriffe gebildet und Relationen hergestellt werden.

Der Sprachstil einer Äußerung wird von verschiedenen Faktoren jenseits der Selbstentwicklungsstufe einer Person beeinflusst, die man als den Kontext ihres Entstehens zusammenfassen könnte. Dazu gehören bei schriftsprachlichen Äußerungen etwa die Antizipation der Rezeption durch imaginierte Leser*innen, die Stimmung zum Zeitpunkt des Schreibens, oder zeitlich relativ überdauernde Muster einer Person, die als Temperament oder Persönlichkeit der betreffenden Person referenziert werden könnten und so weiter. Nicht zuletzt ist ein konstituierender Faktor des Sprachstiles die Wahrnehmung der Leser*innen. Der Duktus entsteht gewissermaßen im deutenden 'Auge des Betrachters', welcher wiederum das Sprachgefühl der Sprachgemeinschaft reflektiert, dennoch: „Die Existenz von Sprachstilen ist schlechterdings unleugbar, so schwer es auch sein mag, sie genau zu beschreiben“ (Gipper, 1993, S. 257). Wenn auch nicht in allen Explikationen einer Selbstentwicklungsstufe gleichermaßen, so weisen die Texte doch eine Tönung auf, die sich von Stufe zu Stufe ändert und insofern für die Explikationen der

Inklusionsbeauftragten-Aufgabe auf der jeweiligen Stufe als charakteristisch gelten kann.

Der inhaltliche Aspekt – im vorliegenden Fall Inklusion und darauf bezogene Handlungsmöglichkeiten – ist der Gegenstand, an dem sich die Struktur manifestiert. Dies schließt mit ein, dass manche inhaltlichen Konzepte nicht auftauchen (können), bevor sich nicht eine bestimmte Struktur des Denkens herausgebildet hat und dass andererseits ähnliche, auf den ersten Blick identische Inhalte oder Positionen von der Warte unterschiedlicher Denkstrukturen aus vertreten werden können – wenngleich verschieden differenziert.

Die kategoriale Benennung, Veranschaulichung und Zusammenfassung erfolgt je Stufe in einem kurzen, abschließenden Teilkapitel. Dabei wird jeweils in der Überschrift das übergeordnete Charakteristikum der Konzeptualisierung von Inklusion auf dieser Stufe kategorial benannt, zum Beispiel: *4.2.2.4 Selektiv-differenzierte Konzeptualisierung von Inklusion (E5)*. Es folgt eine Abbildung, welche die Darstellung der vorausgehenden Teilkapitel veranschaulicht, und eine kurze Zusammenfassung.

4.1 Quantitative Ergebnisse

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich nicht um eine Querschnittstudie im engeren Sinne des quantitativen Forschungsparadigmas. Entsprechend der inhaltlich wie theoretisch allgemeinen Ausrichtung dieser Arbeit als Meta-Konzeptualisierung wurden keine spezifischen Hypothesen über Zusammenhänge zwischen dem psychischen Merkmal 'Ich-Entwicklung' mit speziellen Lebensumständen (Studiengang, Berufsziel inner- oder außerhalb von Schule oder ähnliche Aspekte) aufgestellt noch wurde Entwicklung in Abhängigkeit von anderen Merkmalen (z. B. Alter, Geschlecht) von Proband*innen betrachtet. Entsprechende vergleichende Berechnungen wurden nicht durchgeführt. Insoweit haben die Abbildungen 11 bis 13 veranschaulichenden Charakter und dienen der Stichprobenbeschreibung (siehe auch Kap. 3.1.2).

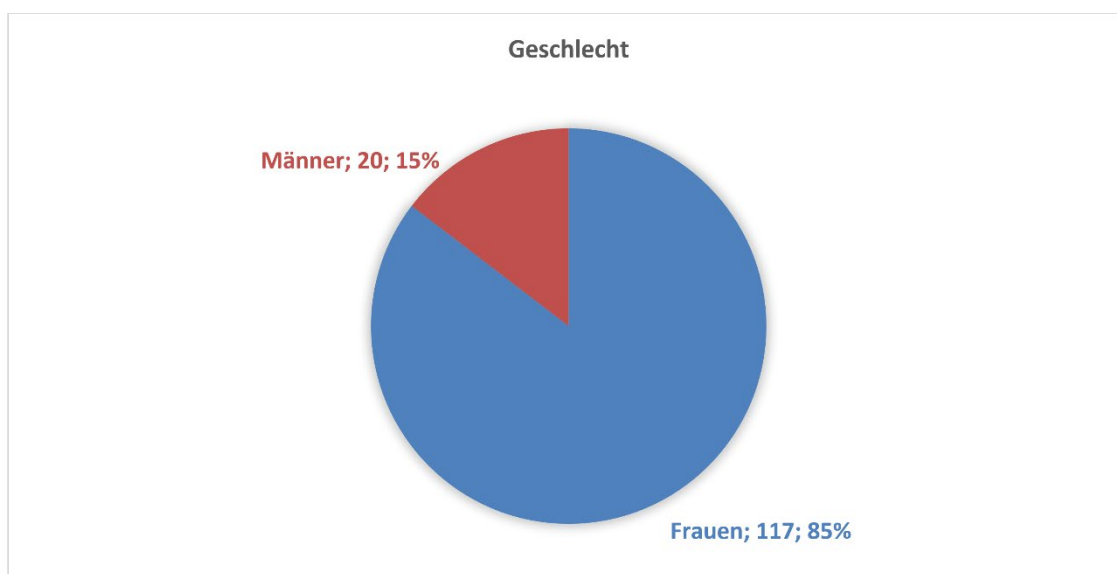


Abbildung 11: Teilnehmende der Studie nach Geschlecht

An der Studie haben insgesamt 117 Frauen und 20 Männer teilgenommen, die im Wintersemester 2013/ 2014 an der Universität Erfurt an der Vorlesung „Einführung in die Sonderpädagogische Psychologie“ teilnahmen. 129 Personen (94,2%) machten Angaben zu ihrem Alter. Diese waren zum Erhebungszeitpunkt zwischen 18 und 34 Jahre alt. Das Alter lag im Mittel bei 22,4 Jahren (Männer 24,26 J., Frauen 21,47 J.). Die Altersstruktur nach Geschlecht ist Abbildung 12 zu entnehmen.

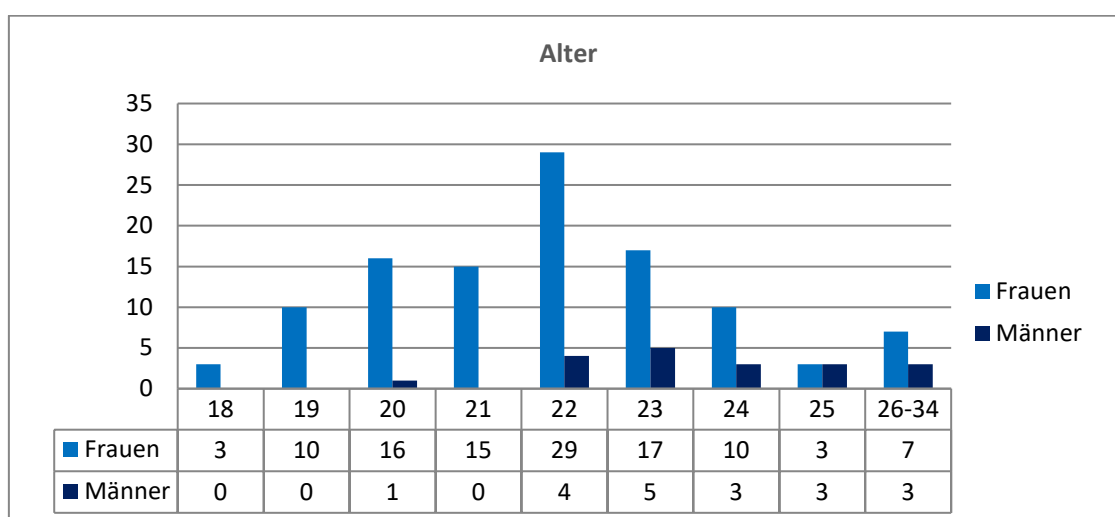


Abbildung 12: Altersstruktur der Teilnehmenden der Studie

Die Zusammensetzung der Stichprobe hinsichtlich der antizipierten beruflichen Zukunft innerhalb versus außerhalb von Schule zeigt Abbildung 13. Dabei wurden die Antwortkategorien „eindeutig außerhalb“ und „eher außerhalb“ sowie „eher innerhalb“ und „eindeutig innerhalb“ von Schule zu innerhalb versus außerhalb zusammengefasst.

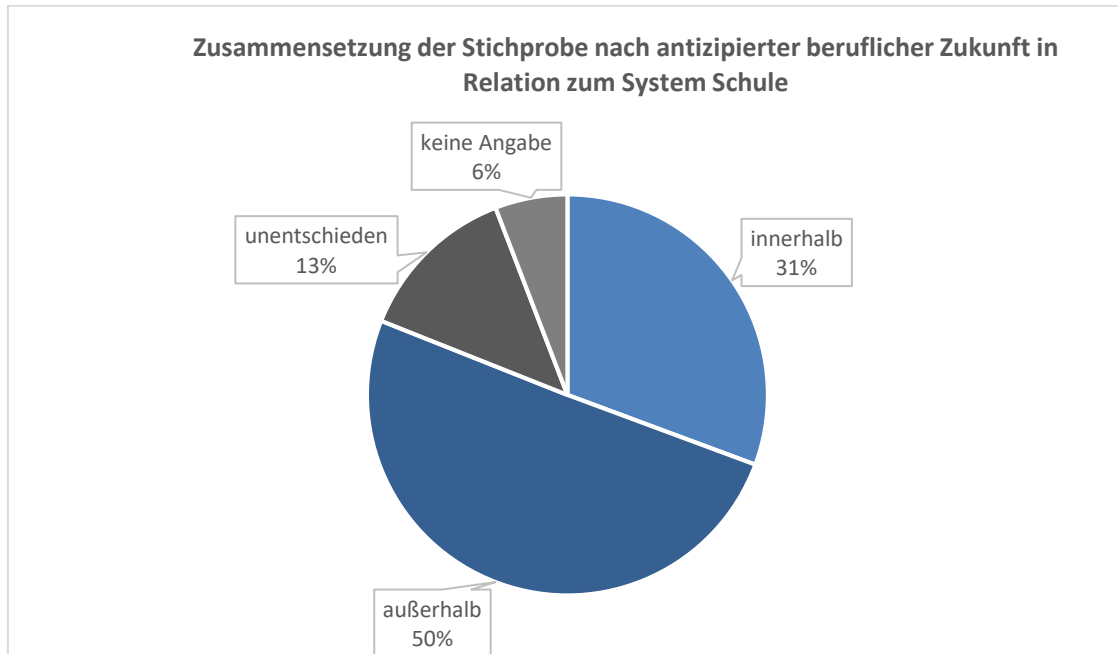


Abbildung 13: Antizipierte Berufliche Zukunft in Relation zum System Schule

Umstände der Entwicklung von Methode und Fragestellung

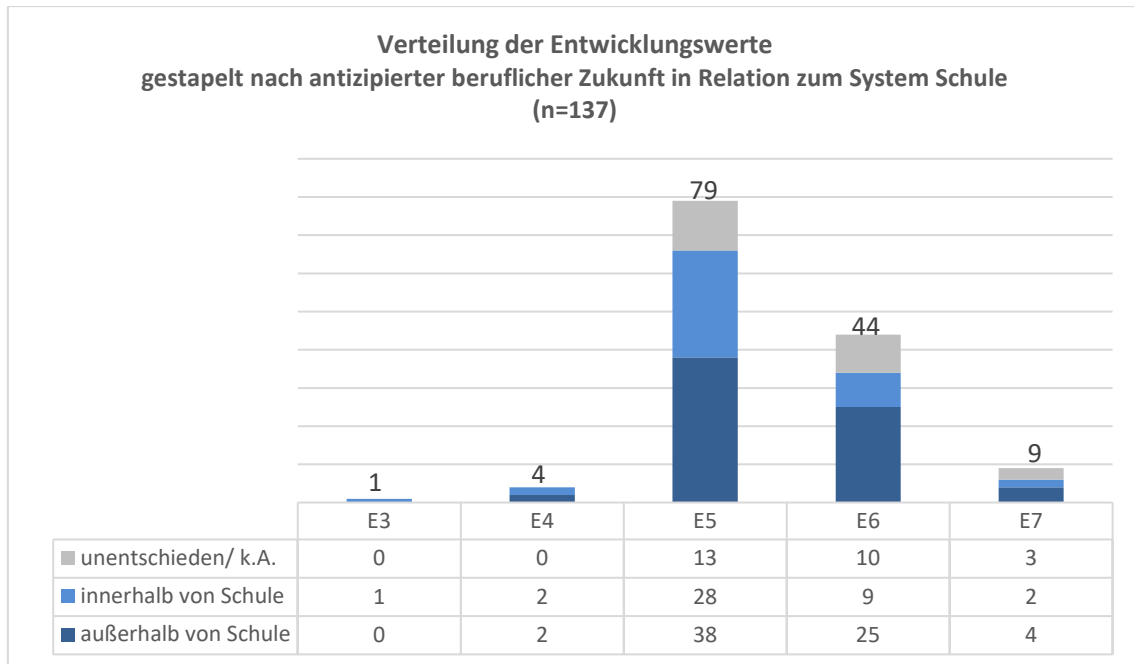
Die Frage danach, ob die eigene berufliche Zukunft innerhalb versus außerhalb von Schule gesehen wird, war im Zuge des etwas hemdsärmeligen Ad-hoc-Vorgehens bei der Untersuchungsplanung (siehe Kap. 3.1) in den Text zur Inklusionsbeauftragten-Aufgabe mit aufgenommen worden. Hintergrund war der Eindruck, dass das Thema Inklusion sehr stark als schulische Inklusion diskutiert würde. Der Aspekt möglicher Auswirkungen der antizipierten beruflichen Zukunft auf die (inhaltliche) Konzeptualisierung inklusionsbezogenen Handelns ist bei der qualitativen Datenanalyse dann rasch in den Hintergrund getreten. In Bezug auf den Hauptaspekt der Untersuchung – strukturelle Unterschiede in den Konzeptualisierungen auf den verschiedenen Ich-Entwicklungsstufen – ist es jedoch interessant, die Häufigkeit der Entwicklungswerte hinsichtlich des antizipierten beruflichen Arbeitsfeldes Schule getrennt auszuweisen, was in Abbildung 14 als gestapeltes Säulendiagramm umgesetzt wurde. Zu beachten ist, dass die Fragekategorie *berufliche Zukunft innerhalb versus außerhalb von Schule* nicht nach Berufsgruppen im Kontext Schule differenziert.

Wie in Kapitel 3.1 dargestellt, war der qualitativen Analyse der Explikationen zur Inklusionsbeauftragten-Aufgabe eine Clusterung der Texte nach Entwicklungsstufen als methodisch notwendiger Zwischenschritt vorgeordnet. Diese erfolgte mittels des in Kapitel 3.1.4 bereits vorgestellten Satzergänzungsverfahrens.

Bezüglich der Frage, über welches Selbstentwicklungsniveau Studierende der Erziehungswissenschaften verfügen, hatte ich a priori im Sinne von Hypothesen folgendes vermutet:

1. Wie bei einschlägigen, zum Vergleich heranzuziehenden, annähernd repräsentativen Studien wird der **Modus der Verteilung bei E5** liegen.
2. Zu erwarten ist eine **geringere Streuung der Verteilung**, als in größeren Vergleichsstudien, die über das gesamte Erwachsenenalter streuen. Einerseits ist bei einer Stichprobe überwiegend junger Erwachsener Anfang 20 mit einer deutlich geringeren Ausprägung postkonventioneller Entwicklungsstufen (ab E7) zu rechnen. Andererseits ist angesichts der Anforderungen eines Studiums davon auszugehen, dass bei gegebener Hochschulreife präkonventionelle Entwicklungsstufen nicht vorkommen.

Das Ergebnis der Auswertung der Satzergänzungstests von 137 Studierenden unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Studiengänge, die im Wintersemester 2013/14 an der Universität Erfurt die Vorlesung zur Einführung in die Sonderpädagogische Psychologie hörten, zeigt Abbildung 14.

Abbildung 14: Verteilung der Entwicklungswerte³⁴

Der häufigste Wert der Verteilung der Entwicklungswerte der Stichprobe liegt mit knapp 58 Prozent wie erwartet bei E5. Auf der als Zielstufe westlicher Gesellschaften referenzierten eigenbestimmten Stufe E6 waren nach dem Satzergänzungstest 32 Prozent der Proband*innen zu verorten, rund 3 Prozent auf E4. Somit liegen insgesamt über 90 Prozent der Stichprobe im Bereich konventioneller Ich-Entwicklung (E4 – E6). Knapp 7 Prozent der Proband*innen erreichten die erste postkonventionelle Stufe E7. Spätere postkonventionelle Entwicklungsstufen konnten erwartungsgemäß nicht gefunden werden. Die insgesamt hypothesenkonforme Verteilung zeigt als einzige Abweichung von der Erwartung ein einzelnes präkonventionelles Ergebnis im Satzergänzungstest, das mit E3+ und damit als im Übergang zur konventionellen Entwicklung befindlich gewertet worden ist.

Um die Verteilung der Entwicklungswerte einzuordnen wurden drei Veröffentlichungen herangezogen.

³⁴ Die Stapelung nach Selbstzuordnung zum künftigen Berufsfeld innerhalb und außerhalb von Schule wurde aus Veranschaulichungsgründen gewählt. Die Unterschiede hinsichtlich der Entwicklungswerte sind statistisch nicht signifikant.

1. Rooke und Torbert (2005) beziehen sich auf ihre langjährige Arbeit in der Organisations- und Unternehmensberatung. Die Angaben der Autoren zur Herkunft ihrer akkumulierten Daten sind jedoch – dem Format der Zeitschrift entsprechend – sehr pauschal gehalten.

Over the past 25 years, we and other researchers have administered the sentencecompletion survey to thousands of managers and professionals, most between the ages of 25 and 55, at hundreds of American and European companies (as well as nonprofits and governmental agencies) in diverse industries. (S. 46)³⁵

Wegen des hohen Bekanntheitsgrades, den die Veröffentlichung in der Harvard Business Review inzwischen erlangt hat, werden ihre Werte hier dennoch referenziert.

2. Cook-Greuter (2010b) gibt ihren Datenbestand mit 6895 Satzergänzungstests an, was rund einer Viertelmillion Satzergänzungen entspricht. Der Teil ihrer Daten, der zwischen 1980 und 2000 akkumuliert wurde, die Satzergänzungsprotokolle von 4267 Personen zwischen 16 und 82 Jahren, kann, bezogen auf die USA, als „repräsentativ“ (S. 305, e. Ü.) in dem Sinne gelten, dass die Stichprobe „viele verschiedene Forschungsprojekte, Berufe, Bildungsniveaus und Einkommensgruppen“ (ebd., e. Ü.) umfasst.

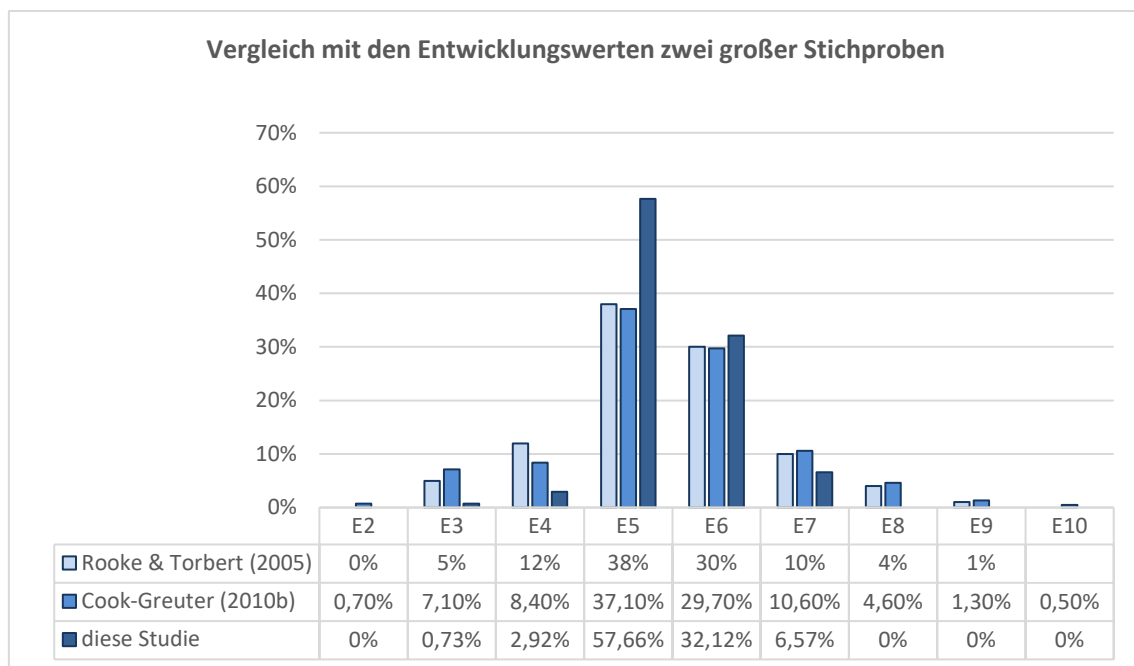


Abbildung 15: Vergleich mit den Entwicklungswerten zwei großer Stichproben

³⁵ Um die sprachliche Vagheit abzubilden wurde das Zitat nicht übersetzt.

Abbildung 15 zeigt, dass wie erwartet der Modalwert aller drei Studien bei E5 liegt, der Kurvenverlauf steiler ist und die Verteilung der vorliegenden Studie geringer streut, als die großen Vergleichsstichproben.

3. Schließlich lohnt ein Vergleich mit der deutschen Stichprobe von Binder (2014). Dieser hatte 49 angehende Supervisor*innen mit einem Durchschnittsalter von 42,63 Jahren und 52 MBA-Studierende mit einem Durchschnittsalter von 33,65 Jahren untersucht. Seine Stichprobe ähnelt der Stichprobe der vorliegenden Untersuchung stärker als die vorgenannten Datensammlungen aus dem englischsprachigen Raum und zwar insoweit, als die Proband*innen beider Studien zum Zeitpunkt der Datenerhebung in Deutschland einen akademischen Bildungsgang³⁶ absolvierten. Ein Unterschied der beiden Stichproben besteht darin, dass Binders Proband*innen zum Erhebungszeitpunkt zu gut 75 Prozent zwischen 31 und 50 Jahre alt waren, während die älteste Teilnehmerin dieser Studie zum Erhebungszeitpunkt 34 Jahre alt war und insgesamt nur 3 Teilnehmende ein Alter über 30 Jahren angegeben haben, was etwa 2 Prozent entspricht. Mit dem höheren Lebensalter der Studienteilnehmer*innen in der Vergleichsstudie geht außerdem ein höherer Bildungsgrad einher.

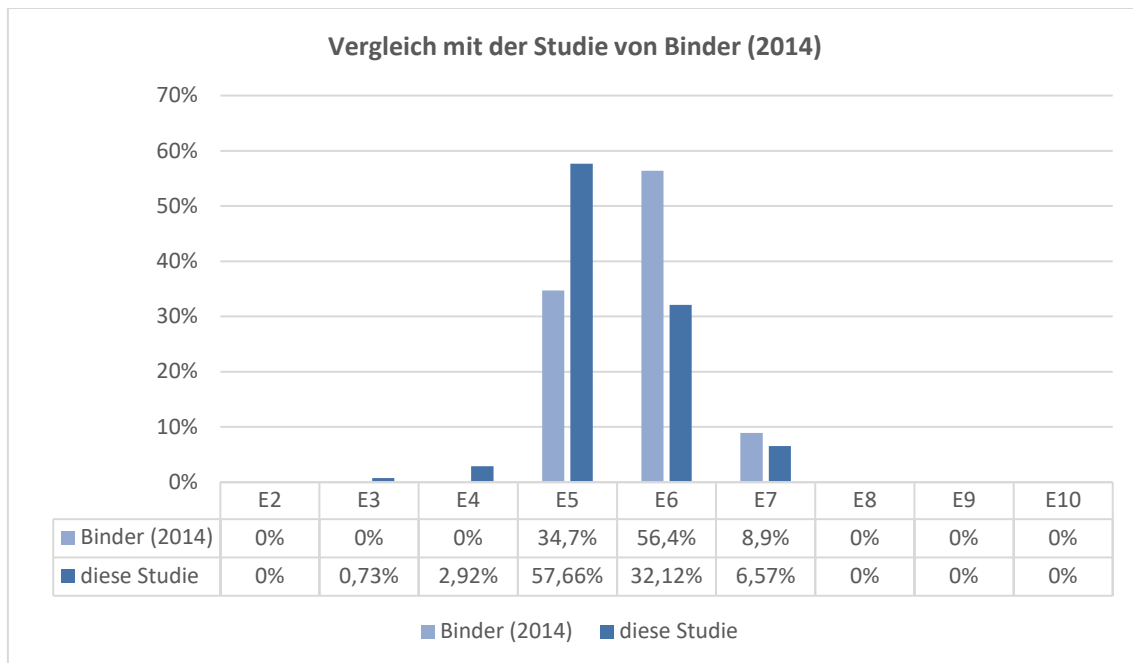


Abbildung 16: Vergleich mit der Studie von Binder (2014)

³⁶ Mit dieser Bezeichnung gemeint sind hier sowohl Studiengänge an einer Hochschule als auch postgraduale curriculare Weiterbildungen, deren Zugangsvoraussetzung ein abgeschlossenes Studium ist.

Es fällt auf, dass die von Binder ermittelte Verteilung der Entwicklungswerte im Vergleich zur vorliegenden Studie homogener ist und nur über 3 anstatt 5 Stufen streut sowie dass der Modus der Verteilung bei E6 anstatt bei E5 liegt (siehe Abb. 16), was sich mit den Unterschieden in der Zusammensetzung der Stichprobe (Alter, Bildungsgrad) erklären lässt. Auch Cook-Greuter (2010b) berichtet für ihre ab 2001 bis 2008 gewonnenen Daten von 2628 überwiegend erfahrenen Unternehmensvorständen, Führungskräften und entwicklungsorientierten Einzelpersonen eine Verschiebung des Modalwertes von E5 nach E6 (nicht abgebildet). Gemeinsam ist den beiden oben abgebildeten deutschen Stichproben wiederum, dass sie postkonventionelle Entwicklung nur bis E7 und unter 10 Prozent feststellen konnten.

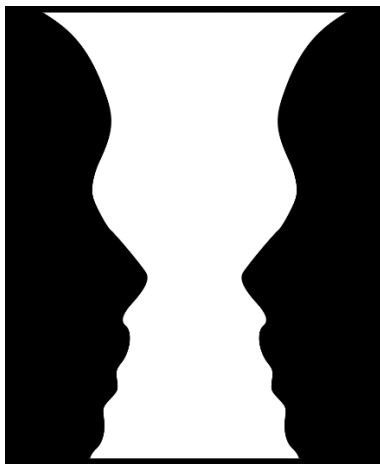
Insgesamt ergibt der Vergleich mit anderen Stichproben keine nennenswerten Auffälligkeiten oder unerwarteten Abweichungen und kann als erwartungsgemäß sowie als plausibel gelten im Sinne des in Kapitel 3.1.5 angesprochenen Qualitätssicherungsaspektes.

4.2 Qualitative Ergebnisse

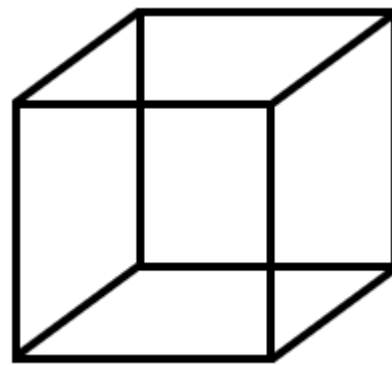
In diesem Abschnitt werden die qualitativen Ergebnisse des in Kapitel 3 beschriebenen Untersuchungsganges dargestellt. Wie deutlich geworden sein dürfte, ist das wesentliche Charakteristikum des Vorgehens die Anwendung der theoretischen Perspektive der EDT auf die Explikationen zur Inklusionsbeauftragten-Aufgabe. Diese *durchgehende Deutungsperspektive als Forscher* wird im Folgenden nicht an jeder Stelle als solche kenntlich gemacht – auch deshalb nicht, weil meine *Darstellungsperspektive als Autor dieses Forschungsberichtes* darauf fußt, die verschiedenen Bedeutungsbildungsperspektiven der aufeinander folgenden Ich-Entwicklungsstufen vergleichend zu betrachten. So wird beispielsweise in Kapitel 4.2.3.1 verwiesen auf einen „Zusammenhang, welcher erst mit Erreichen der eigenbestimmten Stufe (E6) zunehmend gesehen wird“, ohne zusätzlich darauf hinzuweisen, dass die Rezeption des Textes verlangt, im Blick zu behalten, dass die verglichenen Ich-Entwicklungsperspektiven überhaupt erst in der theoretischen Perspektive der EDT als solche erscheinen. Dies wiederum erscheint in meiner Perspektive als forschender Person als nützlicher Zugang, um Differenzen und Schwierigkeiten im Umgang mit Inklusion besser zu verstehen.

Besonders hinzuweisen ist auf die spezifische Perspektive dieses Ergebnisberichtes, welche eine Umkehrung gewohnter Betrachtungsweisen versucht. Üblicherweise wird der Inhalt einer Äußerung betrachtet und die dahinterliegende Struktur der Bildung von Bedeutung, die diese Äußerung möglich machte, wird als gegeben hingenommen. Dies

geschieht in ganz ähnlicher Weise, wie wenn ein Gegenstand betrachtet wird oder genauer, wenn dieser wahrnehmend konstruiert wird. Ganz selbstverständlich und meist unbemerkt werden alle anderen Farben und Formen zum Hintergrund, vor dem der Gegenstand 'hervortritt'. Gegenstand der hier eingenommenen Forschungsperspektive sind unterschiedliche Weisen der Bedeutungsbildung, so dass versucht wird, den Inhalt schriftsprachlicher Äußerungen zunächst in den Hintergrund treten zu lassen, um die Struktur der Bildung von Bedeutung hervortreten zu lassen. Dazu wird (vermutlich) beim Lesen dieses Kapitels Ähnliches erforderlich sein, wie beim Betrachten von Kippfiguren oder Kippbildern, die das Figur-Grund-Phänomen der optischen Wahrnehmung erlebbar machen wollen.



Rubinsche Vase: Bryan Derksen [CC BY-SA 3.0
(<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>)]



Necker Würfel: Anton (rp) 2005 [CC BY-SA 3.0
(<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>)]

Abbildung 17: Zwei Kippfiguren: Rubinsche Vase und Necker-Würfel

Es erfordert möglicherweise etwas Geduld im linken Teil der Abbildung 17, der auf Edgar John Rubin zurückgehenden Kippfigur, sowohl eine Vase (oder einen Kelch) als auch zwei Gesichter im Profil zu erkennen. Da die eine Gestalt jeweils den Hintergrund der anderen bildet, können sie nicht gleichzeitig, sondern nur nacheinander gesehen werden. Ähnlich ist es bei dem in der Abbildung rechts abgebildeten Würfel, der auf Louis Albert Necker zurückgeht und der entweder links unten oder rechts oben beginnt, wobei jeweils eines der beiden sich überschneidenden Quadrate in den Vordergrund und das andere in den Hintergrund tritt. Der erforderliche Wechsel der Fokussierung kann mitunter mit einer gewissen Anspannung oder Irritation verbunden sein.

Ich habe mich bemüht, Transparenz und Lesbarkeit in eine Balance zu bringen und mich für eine vergleichende Ergebnisdarstellung entschieden. Sie soll meine Deutungsperspektive transparent und damit die Ergebnisse nachvollziehbar machen. Dabei wird zwar chronologisch nach Stufen vorgegangen, ausgewiesen jeweils in der Überschrift des Subkapitels, jedoch werden innerhalb der Darstellung der jeweiligen Stufe mitunter vergleichend auch Beispiele der vorausgehenden und der nachfolgenden Stufe angeführt, jeweils gekennzeichnet durch die Stufenangabe E4, E5 und so weiter. Neben der alphanumerischen Bezeichnung der Stufen, werden diese auch mit charakterisierenden Stufenamen bezeichnet. Eine Übersicht über die gebräuchlichen Bezeichnungen bietet Abbildung 18.

IM DEUTSCHEN GEBRÄUCHLICHE BEZEICHNUNGEN FÜR DIE ICH- ODER SELBSTENTWICKLUNGSSTUFEN (die in diesem Text bevorzugt verwendeten Bezeichnungen sind fett hervorgehoben)		
E1	Präsozial-symbiotische Stufe	Präkonventionelle Ebene
E2	Impulsive Stufe Impulsgesteuerte Stufe	
E3	Selbstorientierte Stufe Selbstzentrierte Stufe Opportunist, opportunistische Stufe	
E4	Gemeinschaftsorientierte Stufe Gruppenzentrierte Stufe Diplomat, diplomatische Stufe	Konventionelle Ebene
E5	Rationalistische Stufe Aufgabenzentrierte Stufe Experte, Spezialist	
E6	Eigenbestimmte Stufe Selbstbestimmende Stufe Achiever	
E7	Relativierende Stufe Hinterfragende Stufe Pluralist, Pluralistische Stufe Individualist, Individualistische Stufe	Postkonventionelle Ebene
E8	Systemische Stufe Selbstaktualisierende Stufe Strategie, strategische Stufe	
E9	Integrierte Stufe Konstruktbewusste Stufe Alchemist, Magier	
E10	Fliessende Stufe Universale Stufe	

Abbildung 18: Übersicht über deutsche Stufenbezeichnungen

Wie in Kapitel 3.1.6 dargelegt, wurden im Zuge der Analyse der Textdaten die Ausführungen zur „Manifestation von Ich-Entwicklung in Satzergänzungen“ (Hy & Loevinger, 1996, Kap. 2, S. 9 ff. e. Ü.) herangezogen, um in den Explikationen zur Inklusionsbeauftragten-Aufgabe relevante Textstellen zu identifizieren. In den nachfolgenden Abschnitten dieses Kapitels werden drei Grade der kategorialen Abstraktion durch Hervorhebung unterschieden: Bei den *kursiv und blau hervorgehobenen Kategorien* handelt es sich um theoretische Konzepte, die von Hy und Loevinger (1996) an jeweils bezeichneter Stelle bereits in gleicher oder ähnlicher Weise benannt wurden und die hier aufgewiesen und (gegebenenfalls leicht abstrahierend) paraphrasiert wurden. Bei den *kursiv, blau und fett hervorgehobenen Kategorien* handelt es sich um stärker abstrahierende Konzeptualisierungen, gewissermaßen konzeptuelle Weiterentwicklungen von Loevingers Beschreibungen anhand meines Datenmaterials. Schließlich wurden diejenigen Kategorien **FETT, BLAU UND IN KAPITÄLCHEN** hervorgehoben, welche nur im Wege des beschriebenen Vorgehens – Anwendung der durch Satzergänzungen aufgewiesenen Kennzeichen der stufenbezogenen Bedeutungsbildung auf längere (inklusionsbezogene) Gedankengänge – gewonnen werden konnten. Dabei handelt es sich gleichzeitig um die jeweils zentralen Kategorien je Stufe der hier vorgestellten Meta-Konzeptualisierung.

In der Darstellung wird der Struktur gegenüber dem Inhalt Vorrang gegeben. Entsprechend werden die inhaltlichen Aspekte bei der erstmaligen Verwendung im Text zwar blau und unterstrichen hervorgehoben, eine durchgängige kategoriale Modellierung inhaltlicher Aspekte unterbleibt jedoch.

Datenzitate werden im Folgenden zum Zwecke der Hervorhebung, abweichend von der üblichen Zitierweise bei Zitaten aus der Fachliteratur, in der Regel auch dann eingerückt, wenn sie weniger als 40 Worte umfassen *und* sie werden auch dann in Anführungszeichen gesetzt, wenn sie als Blockzitat dargestellt werden. Die Fundstelle des Zitates wird gekennzeichnet mit dem dreistelligen Identifikator der Probandin/ des Probanden (ID 001 bis 137), gefolgt von Geschlechtskennzeichen (w oder m), dem Alter, der zugeordneten Selbstentwicklungsstufe (E3 bis E7) sowie dem Absatz der betreffenden Explikation, dem das Zitat entstammt.

„Meinungen und Ansichten über behinderte Menschen beruhen meist nicht auf fundiertem Wissen oder gar eigenen Erlebnissen“ (ID 040, w, 20, E6, Abs. 15).

Die oben beispielhaft zitierte Äußerung entstammt somit dem Absatz 15 der Explikation einer 20-jährigen Probandin mit der Identifikationsnummer 040, die der eigenbestimmten Selbstentwicklungsstufe E6 zugeordnet wurde.

Die Einbindung der Daten-Zitate in den Text geschah im Wege des sogenannten *Copy and Paste* aus der jeweiligen Original-Quelle. Gegebenenfalls von den Autor*innen verwendete doppelte Anführungszeichen wurden dabei durch einfache Anführungszeichen ersetzt. Tippfehler wurden jedoch automatisch übernommen. Diese, so zahlreich sie sind, habe ich nicht zusätzlich als korrekt zitierte Fehler aus dem Original gekennzeichnet – etwa durch (*sic*). Stattdessen habe ich einzelne Worte, Tippfehler oder ungewöhnliche Ausdrücke, die für meine Interpretation der Textstelle bedeutsam sind, im Zuge der Einordnung in meinen Gedankengang im Text wiederholt. Die Dopplung der Zitate durch Wiederholung eines einzelnen Wortes oder eines Ausschnitts aus einem Blockzitat wird dann mit (*s.o.*) gekennzeichnet – mit Bezug auf die oben zur Veranschaulichung herangezogene Textstelle beispielsweise „Wissen oder gar eigenen Erlebnissen“ (*s.o.*). Wird im Text auf Ausdrücke Bezug genommen, die zwar derselben Textstelle des Datenmaterials entstammen, die jedoch in dem Blockzitat nicht enthalten sind, wird wie üblich mit (*ebd.*) zitiert. So könnte zum Beispiel aus dem Umfeld (demselben Absatz) der als Blockzitat hervorgehobenen Textstelle im folgenden Fließtext so zitiert werden: „weswegen ich sie als Vorurteile einstufe“ (*ebd.*).

4.2.1 Konzeptualisierung von Inklusion auf E4

Die Datenbasis der Konzeptualisierung von Inklusion und inklusionsbezogenem Handeln auf der Stufe E4 ist – was die Ausarbeitungen der aufgrund des Satzergänzungsverfahrens hier direkt zuzuordnenden Studienteilnehmer*innen anbetrifft – die kleinste dieser Untersuchung: Eine Teilnehmerin (ID 052) befand sich noch im Übergang der Entwicklung aus dem prä-konventionellen Denken und Handeln in die gemeinschaftsbestimmte Stufe hinein (E3+). Zwei Teilnehmerinnen waren aufgrund des Satzergängungstests als in der Mitte dieser Stufe der Selbstentwicklung (E4) befindlich einzuordnen (ID 030 und 044) und zwei weitere (ID 018 und 132) waren noch auf dieser Stufe, jedoch schon im Übergang zur nächstspäteren Stufe (E4+) einzuordnen.

4.2.1.1 Strukturelle Kennzeichen auf der Stufe E4

Allgemeines Kennzeichen der Konzeptualisierung von Inklusion auf dieser Stufe ist eine begriffliche und argumentative, eine *Konzeptuelle Simplizität* (Hy & Loevinger, 1996, S. 12).

„Unter Inklusion verstehe ich die Teilhabe und Einbeziehung aller Individuen am öffentlichen Leben. Dabei spielen die einzelnen Fähigkeiten genauso wenig eine Rolle, wie Geschlecht, Herkunft, körperliche oder geistige Beeinträchtigungen. Als Inklusionsbeauftragte für die Stadt Erfurt, sehe ich es als meine Aufgabe an,

Inklusion so früh wie möglich zu fördern. Das Ziel ist es, dass alle Menschen mit dieser Thematik in Berührung kommen. So wird gewährleistet, dass sich unsere Gesellschaft für die Inklusion sensibilisiert und öffnet. Mit dieser Prämisse wird es möglich sein, komplett auf Integration zu verzichten, denn es wird nicht mehr notwendig sein Menschen in ein soziales Gefüge einzubinden, wenn sie von Beginn an Teil dieses Gefüges sind“ (ID 044, w, 23, E4, Abs. 11).

„Für eine funktionierende inklusive Schule sind neben den regulären Lehrkräften noch andere Personen essentiell. Dazu gehören Sozialpädagogen, Schulpsychologen und Pflegekräfte. Jede Klasse sollte einen Sozialpädagogen haben, der die Schüler während des Unterrichts, aber auch in der Zeit dazwischen betreut. Schulpsychologen können oft wichtige Ansprechpartner sein, wenn es um geistige, emotionale oder soziale Förderung geht. Pflegekräfte müssen natürlich nicht fest in den schulischen Alltag eingebunden sein, es kann jedoch hilfreich sein, auf sie zurück zu greifen. Bei diesem Punkt empfiehlt es sich gezielt zu entscheiden, ob ein Krankenpfleger tatsächlich notwendig ist oder ob nicht auch eine Kooperation mit örtlichen Pflegediensten ausreicht, welche im Bedarfsfall zur Verfügung stehen. Genauso verhält es sich mit Logopäden. Sie sind unabdingbar bei der sprachlichen Förderung von Schülern, die in diesem Bereich starke Defizite aufweisen. Doch auch hier sollte von Schule zu Schule über die Notwendigkeit entschieden werden“ (ID 044, w, 23, E4, Abs. 20).

Wenige Elemente werden auf einfache Weise miteinander verbunden. Den Formulierungen unterliegt ein Anspruch von Allgemeingültigkeit und Absolutheit in Bezug auf die genannten Bedingungen, Zusammenhänge oder Standards. Es wird generalisiert, dichotomisiert, pauschalisiert. Es werden Gemeinplätze reproduziert, es wird sprunghaft und zum Teil logisch fehlerhaft argumentiert. Bei all dem gibt es keinen Hinweis darauf, dass die Autor*innen dies bemerken.

Ein weiteres, häufig auftretendes strukturelles Merkmal, das bereits in dem vorangegangenen Zitat gut zu erkennen ist, sind verallgemeinernde, pauschalisierende Formulierungen – *Generalisierungen* (Hy & Loevinger, 1996) zum Beispiel durch Verwendung von: alle, immer, nie.

„Es sollten verschiedene Studien erklärt und gezeigt werden, die zeigen, dass Lernen in der Gemeinschaft mit allen Kindern, egal welchen Migrationshintergrund oder Beeinträchtigung besitzen, für alle Schüler gewinnbringend ist und vor allem die Noten verbessert“ (ID 030, w, ohne Altersangabe, E4, Abs. 12).

Die Einfachheit der Konzeptualisierungen auf dieser Stufe kommt des Weiteren durch *Dichotomisierendes Denken* zum Ausdruck. *Verhalten ist entweder richtig oder falsch* (Hy & Loevinger, 1996, S. 12). Etwas ist gut oder schlecht, wichtig oder egal und so weiter. Entsprechend „benötigt es einen gut durchdachten Plan, (...) und sehr gut geschultes Personal“ (ID 030, w, ohne Altersangabe, Stufe E4, Abs. 11), zielen die Maßnahmen auf „gutes Lernen“ (a.a.O., Abs. 12) oder „eine gute (...) Inklusionspolitik“ (ID 044, w, 23, Stufe E4, Abs. 29). Es ist „egal welchen Migrationshintergrund oder [welche] Beeinträchtigung [Kinder] besitzen“ (ID 030, w, ohne Altersangabe, Stufe E4, Abs. 12).

Phrasen und Klischees (Hy & Loevinger, 1996, S. 12) sind ein weiteres prominentes Kennzeichen der Bedeutungsbildung auf der gemeinschaftsbestimmten Stufe (E4). Es

dominieren Formulierungen, die so allgemein gehalten sind, dass die Aussagekraft gering ist. Ähnliche oder wortgleiche Formulierungen finden häufig Verwendung oder wären auch in anderen Kontexten anwendbar.

„Jeder hat das Recht seine Ideen und Vorstellungen einzubringen“ (ID 052, w, 22, E 3+, Abs.18).

Die Aussage steht im Zusammenhang mit der Umgestaltung einer Grundschule. Es wären jedoch zahlreiche andere Kontexte denkbar, in denen sie wortgleich verwendet werden könnte. Auch wird nicht erläutert, warum dies wichtig sei oder wie es gewährleistet werden soll. Die Aussage steht für sich, sie wird im Weiteren nicht näher ausformuliert oder ergänzt.

In den folgenden beiden Formulierungen könnte man das Wort Inklusion beispielsweise durch Demokratie, Frieden, Freiheit, gesunde Ernährung, oder die Rettung der Wale ersetzen.

„Ziel von mir (...) ist es, ein breites Verständnis für Inklusion im Allgemeinen zu schaffen. Denn Inklusion funktioniert nur dann, wenn sie fest in der Gesellschaft verankert ist und von dort Akzeptanz erfährt“ (ID 044, w, 23, E4, Abs. 27).

„Zusammenfassend möchte ich sagen, dass Inklusion ein sehr wichtiges und kompaktes Thema ist, das viel Zeit, Engagement und Veränderungsbereitschaft erfordert“ (ID 030, w, ohne Altersangabe, E4, Abs. 14).

Differenzierungen, Klassifikationen oder nähere Bestimmungen werden entweder gar nicht vorgenommen oder es werden wiederum Formulierungen gewählt, die ein Klischee widerspiegeln oder gerade en vogue sind. Insoweit ist eine „gute Inklusionspolitik“ (ID 044, w, 23, E4, Abs. 29) auch eine „kritisch hinterfragte“ (ebd.) und eine „nachhaltige“ (a.a.O., Abs. 30) – wiederum ohne dass näher erläutert würde, was darunter verstanden wird.

Es ist charakteristisch für die gemeinschaftsbestimmte, gruppenzentrierte Bedeutungsbildungsperspektive, dass – wie im folgenden Abschnitt deutlich werden wird – eigene Konzepte (noch) nicht gebildet werden können. Vielmehr wird sich auf eine Gruppennorm bezogen, ein äußeres Ideal, das in der Bezugsgruppe oder Subkultur, in der sich die betreffende Autor*in verortet, unhinterfragt gelten kann:

„Dabei wäre mein Vorbild das schwedische und finnische Schulsystem“ (ID 030, w, ohne Altersangabe, E4, Abs. 10).

Im Folgenden braucht dann lediglich referiert zu werden, wie die Dinge dort gehandhabt werden.

Aus dem Zusammenwirken der vorgenannten Phänomene gemeinschaftsbestimmter Bedeutungsbildung, ergeben sich – gewissermaßen als Resultante im übertragenen

Sinne – logische Brüche und Auffälligkeiten im Ausdruck des Gedankengangs. Auffällig sind ungeschickte oder missverständliche Formulierungen, Brüche in der Stringenz der Gedankenführung, unvermittelte Sprünge von einem Thema zum anderen ohne Überleitungen oder ausformulierte Zusammenhänge. Die Hervorhebung einzelner Aspekte des eigenen Gedankenganges mittels rhetorischer Stilmittel gelingt noch nicht. Die Explikationen sind inkonsistent und fragmentarisch. Diese **BRUCHSTÜCKHAFTIGKEIT IN LOGIK UND AUSDRUCK** ist das zentrale Kennzeichen der Inklusionskonzepte auf der Stufe E4. Sie soll im Folgenden veranschaulicht werden.

„Als aller erstes würde ich viele öffentliche Einrichtungen barrierefrei umgestalten. Wir als Menschen, die nicht den Luxus haben einen Rollstuhl benutzen zu dürfen, wissen teilweise überhaupt nicht wie schwierig alleine der Weg zum Einkaufen ist, sei es die Treppenstufen zur Bahnhaltestelle, Bordsteinkanten oder Pflastersteine, die als unüberwindbar zu scheinen und uns teilweise nicht mal ins Auge fallen“ (ID 018, w, 22, E4, Abs. 13).

Die Formulierung – von dem überflüssigen „als“ (s.o.) und der Vertauschung „zu scheinen“ (s.o.) einmal ganz abgesehen – wirkt ungeschickt und irritiert beim Lesen. Denkbar ist, dass die Autorin hier das Stilmittel der Ironie zur Geltung bringen wollte. Demnach hätte sie das Gegenteil dessen, was sie tatsächlich meint, auf eine Weise ausformulieren wollen, die ihre Kritik bei den Rezipient*innen der Aussage hervorhebt. Dies wäre erreicht worden, indem implizit auf gemeinsam geteiltes Wissen rekuriert worden wäre – dass es nämlich keineswegs einen Luxus, sondern eine Belastung bedeutet, auf einen Rollstuhl angewiesen zu sein. Da die eventuell ironisch gemeinte Formulierung in eine ansonsten ausdrücklich sachliche Textpassage eingebettet ist, zündet der Witz nicht und der Effekt bleibt aus.

Eine eindeutig als Ironie erkennbare Formulierung hätte etwa lauten können:

Uns, denen der Luxus der Fortbewegung im Rollstuhl versagt ist, entgeht auch das Glück der Befreiung, das Rollstuhlfahrer durchströmen muss, wenn sie an einem Bordstein oder am Fuße einer Treppe erkennen, dass ihnen wieder einmal ein lästiger Behördengang oder eine aufwändige Bahnfahrt erspart bleibt.

Doch selbst im Falle einer sprachlich gelungenen Umsetzung des Stilmittels der Ironie würde seine Verwendung auf die meisten Leser*innen – spätestens ab Stufe E6 – eher unangemessen wirken, da es im vorliegenden Fall an der zusätzlichen Voraussetzung mangelt, dass die mit der Kritik angezielte Position – etwa: „Behinderte im Rollstuhl haben es gut“ – tatsächlich so häufig vertreten wird, dass es inhaltlich angemessen erschiene, sich darauf ironisch kritisierend zu beziehen. Zudem müsste es im Sinne einer weiteren Voraussetzung angemessen erscheinen, auf das Stilmittel der Ironie im Kontext einer universitären Seminararbeit zurückzugreifen. Zusammenfassend bedarf es also mindestens der Berücksichtigung formaler und inhaltlicher Kontextbedingungen sowie

einer sprachlich hinreichenden Ausführung, um das Stilmittel der Ironie 'erfolgreich' anwenden zu können. Keine der drei Voraussetzungen ist jedoch auf der Stufe E4 gegeben – und schon gar nicht alle drei.

Vor dem Hintergrund des Wissens, dass die Teilnehmer*innen meiner Vorlesung im Wintersemester 2013 parallel auch die Vorlesung „Einführung in die Allgemeine Sonderpädagogik“ bei Winfried Palmowski hörten, dem es ein Anliegen war, den formativen Charakter von Sprache hervorzuheben und zu betonen, dass Sprache Wirklichkeit erzeuge (siehe Palmowski, 2018) und der in seiner Vorlesung die Redensart, jemand sei *'an den Rollstuhl gefesselt'* als Negativbeispiel nannte (W. Palmowski, persönl. Mitteilung während des laufenden Wintersemesters 2013), eröffnet sich eine weitere mögliche Interpretation der Äußerung. Es könnte sein, die Studentin hat sich lediglich bemüht, die genannte Formulierung zu vermeiden, sich in wertschätzender Weise auszudrücken und positive Formulierungen zu verwenden. Demnach hätte sie die Formulierung „Wir [...], die nicht den Luxus haben einen Rollstuhl benutzen zu dürfen“ (s.o.) gewählt, anstatt die Formulierung zu verwenden, die sie möglicherweise gewählt hätte, wenn sie ihr nicht ausdrücklich 'verboten worden' wäre: „Wir, die wir nicht an den Rollstuhl gefesselt sind“. Beide Interpretationen, (1) fehlgeschlagener Versuch einer ironischen Formulierung und (2) Vermeidung einer 'verbotenen' Formulierung, sind ebenso wie mögliche weitere Interpretationen mehr oder weniger spekulativ. Genau dies ist das Kennzeichnende: Auf E4 wird Sprache so verwendet, dass seitens der Rezipient*innen eine Interpretationsleistung erbracht werden muss. Hiermit ist nicht der generelle Aspekt von Mehrdeutigkeit zwischenmenschlicher Kommunikation gemeint, auf den Watzlawick, Beavin und Jackson (1969) sowie Schulz von Thun (1981) und andere hingewiesen haben. Es geht also nicht um mögliche Deutungen einer sprachlich korrekten Aussage, sondern darum, dass es auf E4 häufig nicht gelingt, eine sprachlich korrekte Aussage überhaupt zu formulieren.

Ein weiterer 'Stolperstein':

„Für die Kindertagesstätten, welche noch nicht inkludiert aufgebaut sind, gilt es diese schnellstmöglich umzugestalten“ (ID 044, w, 23, E4, Abs. 16).

Eine sprachlich bessere – wenngleich inhaltlich wenig aussagekräftige – Formulierung ist gegeben, wenn das Wort 'inkludiert' durch 'inklusive' ersetzt wird. Diese Aussage wäre jedoch noch immer nicht eindeutig und es wäre zu fragen, was denn mit einem 'inklusive Aufbau' gemeint ist. Da die Autorin in den folgenden Sätzen ausschließlich bauliche Maßnahmen zur Herstellung von Barrierefreiheit aufzählt, erschließt sich beim (mehrmaligen) Lesen, dass die Autorin meinen könnte:

Kindertagesstätten, welche baulich noch nicht barrierefrei sind, gilt es schnellstmöglich entsprechend umzubauen.

Der Aspekt der Gleichsetzung beziehungsweise Reduktion von Inklusion auf die Beseitigung baulicher Barrieren wird in Kapitel 4.2.2.1 vergleichend aufgegriffen. Hier soll es weiterhin um Aspekte der gedanklichen Struktur auf der Stufe E4 gehen, speziell darum, dass zahlreiche Versprachlichungen des Denkens auf dieser Stufe einer Interpretation, einer Übersetzungsleistung seitens der rezipierenden Leser*innen bedarf, so dass in deren Denken ein sinnvoller Zusammenhang entsteht. So auch in der folgenden Fundstelle:

„Die Inklusion ist meiner Meinung nach ein wichtiger Bestandteil des Schulsystems und sollte deswegen schnellstmöglich umgesetzt werden. Ich verstehe darunter die Etablierung aller Menschen in das gesellschaftliche Leben“ (ID 030, w, ohne Altersangabe, E4, Abs. 11).

Hier wird im ersten Satz folgende Kausalitätsbeziehung hergestellt: Inklusion sollte umgesetzt werden, weil sie Bestandteil des Schulsystems ist. Der logische Fehler besteht hier darin, dass wenn etwas (Inklusion) Bestandteil von etwas anderem ist, das es schon gibt (Schulsystem), dann muss es nicht mehr umgesetzt werden, sondern es ist als Bestandteil des Bestehenden bereits da. Im Zuge der Rezeption dieser Textstelle könnten nun Vermutungen darüber angestellt werden, was die Autorin gemeint haben könnte, welche sprachlogisch korrekte Aussage sie habe treffen wollen, die ihr jedoch aufgrund eines Formulierungsfehlers misslungen sei. Etwa könnte angenommen werden, dass sie im Sinne einer Zielvorgabe habe postulieren wollen, dass Inklusion „Bestandteil des Schulsystems“ sein sollte, dass dies jedoch noch nicht erreicht sei, weswegen die Umsetzung nun „schnellstmöglich“ (s.o.) erfolgen solle oder dass sie eventuell sogar habe ausdrücken wollen, dass Inklusion eine wichtige *Voraussetzung* für ein funktionierendes Schulsystem sei und daher schnellstmöglich umgesetzt werden müsse.

Eine solche Deutungsperspektive käme jedoch dem Versuch gleich, die logischen Brüche und sprachlichen Ungereimtheiten zu beseitigen, das heißt den vorliegenden Text im Zuge der Deutung zu glätten und zu bereinigen und dann mit dieser interpretativ ‘geschönten’ Version des Textes inhaltlich weiter zu arbeiten. Aus der hier eingenommenen konstruktivistischen Entwicklungsperspektive einer stufenweise sich erweiternden Fähigkeit des Selbst, Bedeutung zu bilden, ergibt sich jedoch ein anderes Bild:

Auf der gemeinschaftsbestimmten Stufe (E4) wird im piagetschen Sinne prä-operational (allenfalls konkret-operational) gedacht. Es werden Entitäten betrachtet (nicht etwa Prozesse, wie von Stufe E6 an aufwärts) zwischen denen konkrete Beziehungen bestehen (z. B. „Bestandteil von“) und mit denen konkrete Operationen ausgeführt werden können, was sich auch sprachlich ausdrückt. Entsprechend wird *die* Inklusion (vgl. auch voriges

Blockzitat) als eine konkrete Entität betrachtet, die Bestandteil einer anderen Entität ist und mit der beispielsweise die konkrete Operation des Umsetzens durchgeführt werden kann. Allerdings werden die konkreten Beziehungen zwischen den Entitäten noch nicht vollständig verstanden. Die Autorin der oben zitierten Fundstelle geht davon aus, dass zwischen Inklusion und Schule ein Zusammenhang besteht, es gelingt ihr jedoch nicht, über diesen Zusammenhang eine korrekte Aussage zu treffen. Der Grund dafür liegt aus Sicht der hier eingenommenen Perspektive nicht etwa in mangelnder Sorgfalt der Autorin, auch nicht allein in einer sprachlichen Schwäche. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Begrenzung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit der Autorin den Umstand widerspiegelt und begründet (im Sinne wechselseitiger Durchdringung), dass sie die Kausalitätsbeziehung kognitiv (noch) nicht versteht; dass die für die Exploration möglicher Zusammenhänge zwischen Inklusion und Schulsystem notwendige Komplexität und Differenziertheit von Sprache (und Denken) noch nicht ausreichend entwickelt ist.

Im zweiten Satz der oben zitierten Fundstelle unterläuft der Autorin erneut ein ähnlicher Ausdrucksfehler: „Etablierung aller Menschen in das gesellschaftliche Leben“. Jede einzelne Entität „Mensch“ wird mittels der Operation „Etablierung“ in die Entität „gesellschaftliches Leben“ eingefügt. Auffällig ist die Art der Verwendung des Wortes Etablierung. Sie legt nahe, dass die Autorin davon ausgeht, dass es möglich ist, jemand anderen als sich selbst ohne dessen Zutun in einem Kontext zu etablieren – was an magisches Denken erinnert.

Was aus der Perspektive nachfolgender Selbstentwicklungsstufen als sprachlogischer Widerspruch zwischen dem ersten und dem zweiten Satz der oben genannten Fundstelle auffällt – wenn Inklusion als gesellschaftliche Etablierung aller Menschen referenziert wird, kann sie nicht gleichzeitig Teil von Schule als einem Subsystem der sozialen Infrastruktur der Gesellschaft sein – erscheint im Paradigma des Denkens der gemeinschaftsbestimmten Stufe E4 deshalb nicht als Widerspruch, weil die als Entitäten konstruierten Elemente jeweils einzeln nacheinander betrachtet und in den Gedankengang eingebaut werden. Es ist lediglich eine sequentielle Betrachtung der Elemente beziehungsweise der Operationen möglich. Eine Gesamtschau gelingt (noch) nicht. Diese beginnt sich erst auf der nachfolgenden Stufe (E5) herauszubilden.

Insoweit sind die zahlreichen Ausdrucksfehler, logischen Widersprüche, Brüche in der Gedankenführung, Sprünge zwischen unterschiedlichen Themenaspekten nicht etwa Ausdruck von Nachlässigkeit oder Oberflächlichkeit. Sie sind der Ausdruck des Denkens auf dieser Stufe der Selbstentwicklung. Sie spiegeln wider, was auf dieser Stufe gedacht und wie gehandelt werden kann – und was noch nicht gesehen und noch nicht verstanden werden kann:

„Zu guter Letzt, dürfen wir niemals damit aufhören uns mit dem Thema Inklusion auseinanderzusetzen. Gerade weil unsere Gesellschaft willkürlich entscheidet wer dazugehören darf und wer nicht. Interessant finde ich auch den Behindertensbegriff in unserer Gesellschaft, wenn man bedenkt dass in manchen arabischen Länder Frauen als behindert stigmatisiert werden, die keine Kinder bekommen können, was paradoxer Weise meist nicht einmal etwas mit der Fruchtbarkeit der Frau zu tun hat, sondern mit dem des Mannes. Nur weil Menschen anders ihre Wirklichkeit wahrnehmen, als die meisten anderen Menschen das in einer Gesellschaft machen, heißt das noch lange nicht, dass ihre Wirklichkeit schlechter oder falsch ist und unsere die einzige Wahre ist. Wir schließen willkürlich Menschen aus unserer Gesellschaft aus, die wir als anders wahrnehmen ohne zu wissen, ob wir nicht vielleicht diejenigen sind die Behindert sind“ (ID 018, w, 22, E4, Abs. 18 f.).

Das Dilemma Studierender auf dieser und, wie noch deutlich werden wird, mit Einschränkungen auch noch auf der nächsten Stufe der Bedeutungsbildung (E5), besteht darin, dass die Teilnahme am wissenschaftlichen (und auch am gesellschaftlichen) Diskurs das Bilden, zumindest aber das Verwenden abstrakter Begriffe verlangt. Das Wesen der Abstraktion besteht darin, sich über die konkreten Einzelheiten zu erheben, sich von ihnen zu lösen, so dass um die konkreten Einzelheiten bereinigte, abstrakte Begriffe gebildet oder verwendet werden können, die formale Operationen möglich machen. Ist jedoch formal-operationales Denken noch nicht möglich, wird das Operieren mit abstrakten Begriffen – Inklusion, Integration, Bildung, Bewusstsein, Professionalität, Beziehung, Kooperation, etc. – zu einer kaum bewältigbaren Herausforderung. Dies manifestiert sich oft bereits auf der Ebene der sprachlichen Verwendung dieser Begriffe.

4.2.1.2 Assertorisch-apodiktischer Sprachstil auf E4

Der sprachliche Duktus auf der gemeinschaftsbestimmten Stufe (E4) kann als assertorisch-apodiktisch charakterisiert werden.

„Die Bevölkerung soll informiert werden, was Inklusion ist, was sie macht und welchen enormen gesellschaftlichen Nutzen sie mit sich bringt“ (ID 044, w, 23, E4, Abs. 28).

Es wird – auch stilistisch – nicht relativiert, qualifiziert oder vorsichtig formuliert, sondern eindeutig, absolut und allgemeingültig. Die Einführung von Inklusion ist gefordert, also wird Inklusion gemacht,

„(...) indem ich wirkungsvolle Reformen planen und durchsetzen werde“ (ID 044, w, 23, E4, Abs. 12)

– fertig. Keine Ausführung was unter 'wirkungsvoll' zu verstehen sei, keine Spezifikation von Maßnahmen oder auf welche Weise die Reformen 'durchgesetzt' werden.

„Ich erläutere meine Vorstellung einer inklusiven Schule und lade zu einer Diskussion ein. Möchten sich Eltern, Kinder oder Lehrer nicht an diesen Projekt beteiligen, können sie das an dieser Stelle mitteilen und die Schule verlassen“ (ID 052, w, 22, E 3+, Abs.10).

Die ‘Einladung zu einer Diskussion’ ist hier eher als Phrase zu verstehen, denn als ernstgemeintes Gesprächsangebot. Es geht hier eher um *Compliance* als um Kooperation, mehr um Verkündung von Regeln und deren selbstverständliche Befolgung, nicht um eine Erörterung oder einen Prozess der allmählichen Annäherung.

„Etwa ein Jahr später werden sich alle Beteiligten an die neue Schulstruktur gewöhnt haben. Dann wird eine Versammlung einberufen und die Entwicklung der Schule reflektiert. Durch einen Fragebogen, der von allen Beschäftigten, Schülern und deren Angehörigen auszufüllen ist, soll die Weiterentwicklung der Schulstruktur verbessert und weiterentwickelt werden“ (ID 052, w, 22, E 3+, Abs.23).

Es gibt keine Freiwilligkeit und es geht auch nicht um Möglichkeiten. Eine Struktur wird eingeführt, es wird sich daran gewöhnt, es sind Fragebögen auszufüllen und durch diese wird die Schulstruktur verbessert.

4.2.1.3 Inhaltliche Kennzeichen auf der Stufe E4

Inhaltlich kann nicht von einem Inklusionskonzept beziehungsweise von einer Konzeptualisierung inklusionsbezogener Maßnahmen im engeren Sinne gesprochen werden. Schlagworte zum Thema stehen konzeptuell unverbunden nebeneinander. Es wird formuliert, ohne näher zu spezifizieren, zu differenzieren, zu elaborieren oder zu definieren, geschweige denn von den verwendeten Begriffen zu abstrahieren und (kausale) Beziehungen zwischen ihnen herzustellen. Die Texte wirken eher wie eine Reproduktion von Inklusionsklischees – etwas zugespitzt ausgedrückt ist dies die inhaltliche Wirkung aufgrund der strukturellen Begrenzung auf der Ebene von Bedeutungsbildung und Sprache. Obschon, wie oben ausgeführt, der Datenumfang auf der Stufe E4 gering ist, scheinen Aspekte wesentlicher Inhaltsbereiche, die auf den späteren Stufen differenzierter betrachtet werden, bereits auf:

Im Bereich der Infrastruktur, wird vor allem auf die Verkehrsinfrastruktur sowie im Bereich der sozialen Infrastruktur auf die Schulen abgezielt. Alles müsse barrierefrei sein, wobei ausschließlich an konkrete, sichtbare, mithin bauliche Barrieren gedacht wird. Es gehe um den „Umbau aller Erfurter Schulen in barrierefreie Gebäude“ (ID 132, m, 22, E3+, Abs. 24) und „den vollständigen Umbau aller verbleibenden Kindertagesstätten hin zu Inklusionskindergärten“ (ID 044, w, 23, E4, Abs. 15). Auch Kosten werden gesehen, es gehe um Geld, es gehe auch um „die sozial schwachen Menschen“ (ID 018, w, 22, E4, Abs. 14).

Der Bereich der Bewusstseinsbildung wird ebenfalls angesprochen, wenngleich nicht explizit benannt. „Inklusion funktioniert nur dann, wenn sie fest in der Gesellschaft verankert ist“ (ID 044, w, 23, E4, Abs. 27). Es wird auf instruktive Interventionen gesetzt, dazu wird „die Bevölkerung“ (a.a.O. Abs. 28) aufgeklärt und informiert „was Inklusion ist, was sie macht und welchen enormen gesellschaftlichen Nutzen sie mit sich bringt“ (ebd.). Inklusion muss „so früh wie möglich“ (z. B. ID 044, w, 23, E4, Abs. 11) eingeführt werden, nicht nur in der Schule, „sondern in der Gesellschaft“ (ID 018, w, 22, E4, Abs. 12). „Inklusion muss erst in unseren Köpfen stattfinden und kann dann in die Praxis umgewandelt werden“ (ID 018, w, 22, E4, Abs. 17).

Es wird auf das Stiften von Beziehung und Begegnung gesetzt. Wenn Kinder „von klein auf an die Heterogenität unserer Gesellschaft herangeführt“ (ID 044, w, 23, E4, Abs. 19) werden, „vorurteilslos aufwachsen“ (ID 030, w, ohne Altersangabe, E4, Abs. 11), dann kann „die Inklusion fast ohne weitere Maßnahmen in die anderen Bereiche des Lebens etabliert werden“ (a.a.O., Abs. 13).

Auch der Bereich der Professionalisierung wird schon in Ansätzen gesehen: Es braucht „einen gut durchdachten Plan, hohe organisatorische Fähigkeiten und sehr gut geschultes Personal“ (a.a.O., Abs. 11), es

„muss der Lehrer von morgen auch über sonderpädagogische Fachkenntnisse verfügen. Diese werden ihm während des Studiums vermittelt“ (ID 132, m, 22, E3+, Abs. 16).

4.2.1.4 Konfus-fragmentarische Konzeptualisierung von Inklusion (E4)

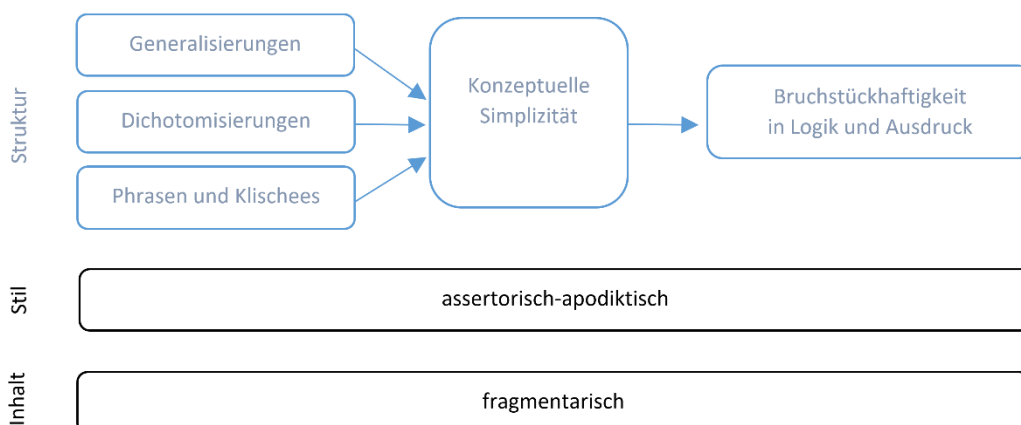


Abbildung 19: Konfus-fragmentarische Konzeptualisierung von Inklusion (E4)

Wenngleich die inhaltlichen Bereiche von Inklusion, die auf den nachfolgenden Stufen besser ausformuliert werden können, bereits aufscheinen, muss die Konzeptualisierung von Inklusion auf E4 zusammenfassend als konfus und fragmentarisch bezeichnet werden (siehe Abb. 19). Es wird versucht, das abstrakte theoretische Konstrukt 'Inklusion' zu erfassen, indem wenige, allgemeine, zweigliedrige Konzepte verwendet beziehungsweise oftmals in unlogischer Weise miteinander verbunden werden. Möglicherweise handelt es sich dabei auch um Versuche der Rekonstruktion von Gehörtem oder Gelesenem.

4.2.2 Konzeptualisierung von Inklusion auf E5

Die Datenbasis der Konzeptualisierung von Inklusion und inklusionsbezogenem Handeln auf der rationalistischen Stufe der Selbstentwicklung (E5) ist die stärkste dieser Untersuchung: 79 von 137 Proband*innen – 57,66 Prozent – wurden hier zugeordnet.

4.2.2.1 Strukturelle Kennzeichen auf der Stufe E5

Das deutlichste Kennzeichen der Denkstruktur auf dieser Stufe ist ein **OSZILLIEREN ZWISCHEN REDUKTION UND DIVERSIFIKATION** von Teilaspekten ohne das Gesamtbild zu sehen. Im ersten Schritt geschieht die unbewusste, allenfalls teilbewusste, Reduktion der Komplexität durch die mehr oder minder willkürliche Auswahl eines oder weniger Aspekte. In einem zweiten Schritt wird dann dieser eine Aspekt diversifiziert, d. h. in zahlreiche Teilaspekte aufgefächert, die sodann im Einzelnen „durchdekliniert“ werden.

„Als Hauptaugenmerk werde ich mich für eine Umgestaltung des Schulwesens einsetzen und alle meine mir zur Verfügung stehenden Mittel zunächst dafür investieren. [...] Im Folgenden erläutere ich meine Vorstellungen eines inklusiven Schulwesens [...]

Alle Schulen sollten zu gemischten Schulen werden. Der Rollstuhlfahrer sollte neben einem Kind mit einer Schwäche in Mathematik und einem als normal-entwickelt geltendem Schüler sitzen dürfen. Lediglich für Schwer- (Geistig-)behinderte, Blinde und vielleicht auch Taube Kinder sollte es extra Klassen geben, welche aber in Unterrichtseinheiten wie Sport, Kunst oder Musik – je nach individueller Möglichkeit, mit den Schülern aus anderen Klassen zusammen kommen. In den Klassen soll es zusätzliches Personal für lernschwache oder anders beeinträchtigte Kinder geben. Da die Anzahl der Kinder in den Klassen auf 15 reduziert wird, würde ich pro Klasse etwa einen weiteren Pädagogen beschäftigen, so dass sich der Lehrende während des Unterrichts auf seine Aufgabe der Wissensvermittlung konzentrieren kann. Bereits in der Grundschule sollte die Deutsche Gebärdensprache als Unterrichtsfach vermittelt und in den folgenden Jahren vertieft werden. Auch der Ethikunterricht sollte eine Umgestaltung oder eine Ergänzung durch ein Themengebiet mit dem Titel „Wir sind so, wie wir sind und das ist gut so! – oder Es gibt keinen (un-) normalen Menschen!“ geben. Durch die gemischten Klassen müsste es veränderte Leistungsanforderungen

geben, so zum Beispiel für Körperbehinderte im Sportunterricht. In den Klassen sollten nicht die vermeidlich „guten“ Schüler von den „schlechten“ abgekapselt werden. Es gibt keine schlechten Schüler. Die Stärken der Kinder sind lediglich verschieden verteilt und sollten den anderen Kindern zu Nutzen kommen“ (ID 045, w, 22, E5, Abs. 19 f.).

Grundlage hierfür ist die beginnende Fähigkeit beziehungsweise Neigung, Unterscheidungen zu bilden, welche wiederum zurückgehen auf die Unterscheidung des eigenen Selbst von der Gruppe. Während das gemeinschaftsbestimmte Selbst der vorangegangenen Stufe (E4) dazu neigt, sich über die Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder Subkultur zu definieren und Wahlmöglichkeiten und Handlungsalternativen zu negieren beziehungsweise unter absolute Regeln und Normen der Gruppe zu subsummieren (Hy & Loevinger, 1996, S. 5), löst sich auf der von Loevinger „ich-bewusst“ („self-aware“) (Loevinger & Wessler, 1970) genannten, „rationalistischen“ (Binder, 2014), „aufgaben-zentrierten“ („task-centric“, S. R. Cook-Greuter, E-Mail v. 25. 02. 2016) Stufe das Selbst von der Gruppen-Norm. Was ich bin und was ich sein sollte ist nicht das Gleiche. Diese Erkenntnis öffnet einen Raum für die Untersuchung des eigenen Selbst, seiner Aspekte und determinierenden Bedingungen sowie für die Untersuchung von Unterschieden und alternativen Möglichkeiten (Hy & Loevinger, 1996, S. 5).

„Fakt ist, dass wir alle verschieden sind und jeder anders reagiert, anders fühlt und denkt. Ich fände es zumindest nicht gut, wenn alle Förderschulen und andere Schulformen aus diesem Grund aufgelöst werden würden. Kinder sollten meiner Meinung nach selber entscheiden können, ob sie überhaupt auf eine Schule mit Inklusionscharakter gehen wollen“ (ID 036, w, 22, E5, Abs. 12 f.).

In den Explikationen zu den Handlungskonzepten als Inklusionsbeauftragte werden Unterschiede gebildet und Kontextbedingungen verglichen. Es entsteht eine **selektiv-differenzierte Konzeptualisierung**, die einzelne Bedingungen, Ausnahmen, Aspekte und Grade beschreibt und „auf Details, Zahlen, Daten, Fakten fokussiert. Es kann abstrahiert werden, in der Regel jedoch (noch) ohne das Gesamtbild zu sehen. Eigenschaften, Muster und Möglichkeiten werden erkannt bzw. erzeugt“ (Leuthold, 2016a, Abs. 2.2.3).

„Hierfür müssen selbstverständlich auch die äußeren Bedingungen angepasst werden und eine Barrierefreiheit vorherrschen. Das Schulgebäude muss dementsprechend gestaltet werden, so dass auch Kinder mit einer körperlichen Behinderung sich in der Grundschule ihren Möglichkeiten nach frei bewegen können und sich aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen können. Die hier zu treffenden Maßnahmen wären somit:

- Einbau von Fahrstühlen, Anpassung von Türen und Ein- und Ausgängen zum Gebäude
- Klassenräume müssen groß genug sein und so gestaltet werden, dass auch Rollstühle sich in diesen frei bewegen können
- Die sanitären Einrichtungen (Toilette, Waschbecken, Dusche) müssen behindertengerecht sein“ (ID 033, w, 25, E5, Abs. 26 ff.).

„Bei meinem Budget von 15 Euro je Einwohner, also rund 3.095.760 Euro bei derzeit 203.679 Einwohnern, muss jeder finanzielle Schritt gut durchdacht werden“ (ID 049, w, 24, E5, Abs. 19).

„Für mich gibt es genau 3 Faktoren die ein Lehrer an einer inklusiven Schule besitzen muss bzw. an den Schulen in Erfurt besitzen wird. Empathie, Authentizität und Akzeptanz“ (ID 082, w, 22, E5, Abs.18).

„Eine heterogene Gruppe bestehend aus Minderheiten und Mehrheiten macht die Unterschiede von Menschen deutlich, niemand muss und kann allen Eigenschaften und Ansprüchen der vermeintlichen Mehrheit genügen“ (ID 094, w, 22, E5, Abs. 13).

„Nach den ersten zwölf Jahren, d.h. 2030, soll es in Thüringen nur noch einheitliche Schulen geben und nach weiteren zwölf Jahren wünsche ich mir, dass es dieses Schulsystem in ganz Deutschland gibt“ (ID 013, w, 18, E5, Abs.23).

Im Unterschied zur vorhergehenden Stufe, wo die Formulierungen nicht erkennen lassen, dass den Autor*innen die Reduktion von zum Beispiel gesellschaftlicher Inklusion auf das Bildungssystem und der weiteren Reduktion von Bildung auf Schule überhaupt bewusst ist („Die Inklusion ist meiner Meinung nach ein wichtiger Bestandteil des Schulsystems“ – ID 030, w, ohne Altersangabe, E4, Abs. 11), zeigt sich auf der Stufe E5 eine **Teilreflektierte Reduktion**. Die Autor*innen deuten an, dass sie bewusst eine Reduktion vornehmen.

„Das Einzige wofür ich die 3.000.000 € investieren würde, ist es die Kita's und Schulen barrierefrei zu machen und geeignete Materialien für eine gute Umsetzung bereitzustellen“ (ID 001, w, 22, E5, Abs. 23).

Die Autorin lässt hier durchblicken, dass sie sich bewusst ist, dass sie auch in andere Bereiche investieren könnte. Sie entscheidet sich jedoch für bewusstseinsbildende Maßnahmen und Umstrukturierungen innerhalb ohnehin schon finanzierter Bildungsprozesse an Grundschulen, wofür „eigentlich kein Geld, sondern Herz und Verstand“ (ebd.) benötigt würden, so dass sie das Geld für bauliche Maßnahmen verwenden könne.

„Mit Geld verdirbt man eine Gesellschaft nur – daher halte ich es für angebracht es dazu zu nutzen, die Schulen und Kindergärten für Menschen zugänglich und barrierefrei zu machen“ (ebd.).

Der Ansatzpunkt (Grund-) Schule wird häufig gewählt und zwar sowohl von lehramtsbezogenen Studierenden als auch von jenen, die ihre berufliche Zukunft außerhalb des Schulsystems sehen, wie die Autorin der folgenden Fundstelle:

„Für mich ist Inklusion vor allem im der Elementar- und Primarstufe anzusiedeln, um der nächsten Generation ein vorurteilsfreies Lernen und das Aufwachsen ohne Unterschiede zu ermöglichen“ (ID 049, w, 24, E5, Abs. 14).

Die Formulierung „vor allem“ indiziert, dass der Autorin bewusst ist, dass sie den Gegenstandsbereich einschränkt. Sie reflektiert dies jedoch nicht weiter, wohl aber nennt sie Gründe für Ihren Ansatzpunkt:

„Diese nächste Generation ist noch Vorurteilsfrei und kann es somit bleiben, sie wird keinen Gedanken daran verschwenden was Inklusion ist, sondern diese als einzige Art des Lebens in unserer Gesellschaft akzeptieren. Ist dies vollbracht kann die sukzessive Umstellung der folgenden Bildungsbereiche, wie die Sekundarstufe I und II sowie alle weiteren Bildungsinstitutionen, ohne große Mühen erfolgen“ (ebd.).

Allgemein ist der Reflexionsgrad des eigenen (argumentativen) Vorgehens auf der aufgabenzentrierten Stufe (E5) noch eher gering und beläuft sich bezüglich der Reduktionen des Gegenstandsbereichs von Inklusion meist auf die Benennung einer einschränkenden Bedingung als Grund für die Reduktion, die dann nicht weiter reflektiert wird.

„Da ich mich mit rechtlichen Angelegenheiten, Verordnungen und Ähnlichem nicht besonders gut auskenne möchte ich mich auf den Bereich der ‘sozialen’ Arbeit beziehen und damit den Grundstein für neue Gesetzgebungen etc. legen“ (ID 045, w, 22, E5, Abs. 12).

In den meisten Fällen wird *eine* begünstigende oder einschränkende Bedingung als Grund für die Reduktion des Gegenstandsbereichs genannt. Dabei wird oft auf das begrenzte Budget verwiesen, auf persönliche Voraussetzungen im Sinne der eigenen pädagogischen und eben nicht volkswirtschaftlichen Vorbildung oder auch darauf, dass man dort ansetzen müsse, wo Veränderung mit einer guten Wahrscheinlichkeit erzielt werden könne, zum Beispiel wegen (noch) geringer Voreingenommenheit bei den Kindern. Eine Kombination von Bedingungen als Begründungszusammenhang für eine Reduzierung der Betrachtungsperspektive ist auf dieser Stufe der Selbstentwicklung noch selten:

„Unter Berücksichtigung des beschränkten Budgets gilt es, Bereiche auszuwählen, in denen ein erhöhter Bedarf besteht bzw. es muss eine Konzentration auf Bereiche erfolgen, denen in meinem Verständnis eine besonders hohe Priorität zukommt“ (ID 137, w, 24, E5, Abs. 17).

Allen Reflexionen auf der aufgabenzentrierten Stufe (E5) bezüglich der Reduktion von Inklusion beziehungsweise der Einschränkung der Betrachtungsperspektive im Rahmen der Ausarbeitung ist eines gemein: Es wird ausschließlich inhaltlich argumentiert. Die eigene Perspektive als Perspektive, die Struktur des eigenen Denkens in Relation zu der gestellten Aufgabe als Inklusionsbeauftragte*r Erfurts wird (noch) nicht reflektiert. Zu erkennen, dass im Zuge der eigenen Unterscheidungen und Differenzierungen ein Maß an Komplexität entsteht, das kaum gehalten, geschweige denn überschaut werden kann, und deswegen reduziert werden muss, beginnt erst auf der nachfolgenden Stufe (E6):

„Die Stadt Erfurt, die in das Bundesland Thüringen und die Bundesrepublik Deutschland eingegliedert ist, ist ein äußerst komplexes System, weshalb ich keinesfalls im Voraus alle notwendigen Schritte und die Konsequenzen meines Handelns ersehen kann“ (ID 133, w, 33, E6, Abs. 23).

Hier kann bereits mit einer gewissen Distanz die Begrenzung der eigenen Perspektive in Relation zur Aufgabe betrachtet werden. Allerdings wird noch immer inhaltlich mit der Komplexität der Aufgabe argumentiert. Eine Reflexionsfähigkeit, die das Entstehen von Komplexität im eigenen Denken als Ausdruck einer *Beobachtung zweiter Ordnung* (Foerster, 1992), bei der das beobachtende Subjekt sich selbst beim Prozess des Beobachtens beobachtet, setzt erst mit der Relativierenden Stufe (E7) ein:

„Ich bin dankbar für diese Art und Weise der Fragestellung, da sie meinem persönlichem Verständnis von sinnvollem Schaffen nahe kommt und sehe mich dennoch vor eine große Herausforderung gestellt, da ich das Potential dieser Aufgabe erkenne und nicht genau weiß wie ich die Komplexität meiner Gedanken und Gefühle sinnvoll, argumentativ schlüssig, möglichst vollständig und doch aufs Wesentliche reduziert darstellen soll“ (ID 054, w, 23, E7, Abs. 10).

Die Autorin dieser Fundstelle verortet die Komplexität nicht in der Aufgabe selbst, sondern im Prozess der Wechselwirkungen, der sich angesichts der Aufgabe in ihr vollzieht. Die Komplexität ergibt sich also aus den Wechselwirkungen zwischen dem eigenen Anspruch, den mit der Aufgabe verbundenen Anforderungen, den bei ihr ausgelösten Gedanken und Gefühlen, dem Erfordernis diese Gedanken und Gefühle zu organisieren, sie nach Möglichkeit ohne nennenswerten inhaltlichen Verlust zu reduzieren und dabei rezipierbar, das heißt für Rezipient*innen und im imaginierten Dialog mit diesen darzustellen.

Die teilreflektierte Reduktion von Komplexität auf der Stufe E5 ist – aus der hier eingenommenen Deutungsperspektive – notwendig, denn auf dieser Stufe bilden Menschen Bedeutung indem sie Unterschiede bilden sowie Aspekte, Muster und Möglichkeiten benennen. Dadurch wird eine als Komplexität wahrgenommene Vielfalt erzeugt, die dann reduziert werden muss, sobald sie subjektiv zu groß wird, als dass sie noch gehalten werden könnte. Der Zusammenhang zwischen dem Reduktionsbedürfnis und der Struktur des eigenen Denkens kann noch nicht gesehen werden, weswegen entweder keine oder eine rein inhaltliche Begründung für die Reduktion angegeben wird.

Nachdem ein Teilaspekt des Themas ausgewählt oder eine Begrenzung vorgenommen wurde, wird auf den somit reduzierten Gegenstand erneut das Prinzip des Spezifizierens von Aspekten, Bildens und Bezifferns von Unterschieden angewendet. Mit anderen Worten: Der im Zuge der Reduktion gewählte Teilbereich wird mittels der schon dargestellten Denkstruktur erneut aufgefächert, gegebenenfalls erneut reduziert und so weiter. Dies lässt sich eher als eine *stufenbedingte Diversifikation*, denn als bewusste Überlegung und Entscheidung verstehen. In ähnlicher Weise, wie das Auge, welches sieht, sich selbst nicht sieht, ist auch die Art und Weise der Bedeutungsbildung keine bewusst getroffene Entscheidung, sondern der Modus Operandi der jeweiligen Stufe.

In der im Folgenden beispielhaft zitierten Fundstelle hatte der Autor zunächst Inklusionspolitik auf Bildungspolitik und diese weitgehend auf Schulpolitik reduziert und dekliniert sodann seine Schulpolitik:

„Ich werde eine weitreichende Verordnung zur Änderung des Schulsystems in Erfurt erlassen, welche mit Beginn des Schuljahres 2018/2019 umgesetzt werden muss. Dabei werden Grund-, Regel- und Förderschulen, sowie Gymnasien abgeschafft und Gemeinschaftsschulen gebildet.

Das Personal wird entsprechend versetzt, sodass alle Schüler und Lehrer auf 15 Schulen verteilt werden. Alle zum Zeitpunkt der Schulreform bestehenden Gemeinschaftsschulen in freier Trägerschaft dürfen weiterbestehen.

Die 15 Schulen werden in den dafür am zweckmäßigsten erscheinenden Gebäuden eingerichtet. Die Schülerobergrenze ist dabei entsprechend der räumlichen und institutionellen Möglichkeiten variabel. Es müssen keine weiteren Umbaumaßnahmen finanziert werden, da 2018 bereits alle Schulen barrierefrei sind. Die Schülerobergrenze bei der Klassenzusammensetzung beträgt 21 Schüler.

Alle Schulen verfügen über eine bestimmte Anzahl von speziell ausgebildeten Förderpädagogen, sonderpädagogischen Fachkräften und Begleitpersonen (Bufti's und ehrenamtlich Tätige). Diese werden, entsprechend eines festen Schlüssels, in den einzelnen Klassen der Gemeinschaftsschule eingesetzt und erfüllen eine beratende, begleitende oder unterrichtende Funktion. Es werden sozusagen Klassenteams gebildet. Diese können, je nach Bedarf aus Grund-, Regel- oder Gymnasiallehrer, Förderpädagoge und sonderpädagogischer Fachkraft bestehen. Die Pädagogen werden in ihrer Arbeit durch freiwillige Helfer (ehrenamtlich tätige) oder Personen, die Bundesfreiwilligendienst ableisten, unterstützt. Die Zusammenstellung der Klassen erfolgt anhand eines speziellen Schlüssels. Dieser orientiert sich an dem in der Vergangenheit diagnostizierten Förderbedarf und sieht es vor, dass auf 7 Schüler ohne Förderbedarf jeweils ein Schüler mit Förderbedarf kommt. Des Weiteren sieht der Schlüssel vor, dass in jeder Klasse ein Förderpädagoge und eine SPF eingesetzt werden. Die Unterstützung durch Begleitpersonen erfolgt entsprechend des festgestellten Bedarfs und ist somit variabel.

In jeder Schule gibt es neben den oben beschriebenen Klassenverbänden, Spezialklassen für Schüler, die einer besonderen Förderung bedürfen und vor allem im lebenspraktischen Bereich auf intensive Unterstützung angewiesen sind. Für die Ausstattung der Räumlichkeiten der Spezialklassen werden die Materialien, Gerätschaften etc. aus den ehemaligen Förderschulen übernommen, so dass keine Folgekosten entstehen. Der Unterricht findet in den Spezialklassen zum größten Teil im Klassenrahmen statt, wobei dort, wo es möglich ist immer auch eine Schnittmenge mit den anderen Klassen gesucht werden soll. Der personelle Schlüssel in diesen Klassen sieht es vor, dass für 3 Schüler in der Spezialklasse ein Förderpädagoge, eine SPF und ein Schulbegleiter eingesetzt werden.

In jeder der 10 Gemeinschaftsschulen gibt es eine Spezialklasse. In 5 Gemeinschaftsschulen gibt es 2 Spezialklassen, so dass in Erfurt insgesamt 20 Spezialklassen zur Verfügung stehen. Die Besetzung der Spezialklassen erfolgt zum Teil aus Pädagogen und Schulbegleitern der ehemaligen Förderschulen und durch Neueinstellungen (siehe Kostenkalkulation - unten)“ (ID 062, m, 31, E5, Abs. 12 ff.).

Einerseits wird hier eine Vielzahl von Aspekten berücksichtigt. Es werden auch – hier nicht zitiert – die Personalkosten im Einzelnen ‘durchgerechnet’ und mit jährlich 2.999.000 Euro angegeben. Andererseits werden erneut Reduzierungen vorgenommen,

so dass bestimmte Aspekte, die gesehen werden, nicht ausgeführt werden müssen, zum Beispiel:

„Es müssen keine weiteren Umbaumaßnahmen finanziert werden, da 2018 bereits alle Schulen barrierefrei sind“ (a.a.O., Abs. 14).

„Für die Ausstattung der Räumlichkeiten der Spezialklassen werden die Materialien, Gerätschaften etc. aus den ehemaligen Förderschulen übernommen, so dass keine Folgekosten entstehen“ (a.a.O., Abs. 16).

„Veränderungen in der universitären Lehrerbildung erzeugen keine neuen Kosten, sie führen aber zu einer wesentlichen Unterstützung bei der Arbeit in den Spezialklassen“ (a.a.O., Abs. 35).

Das in der Bedeutungsbildung der rationalistischen, aufgabenzentrierten Selbstentwicklungsstufe (E5) wurzelnde Wechselspiel zwischen Reduktion und Diversifikation des Betrachtungsgegenstandes weist zwei Tendenzen auf, die als **REDUKTION DER TIEFE VERSUS REDUKTION DER OBERFLÄCHE** benannt werden können. Zum einen wird die Weite eines Gegenstands – im vorliegenden Fall: Inklusion in Erfurt – reduziert, um den ausgewählten Aspekt dann genauer zu betrachten. Zum anderen, wenn der Gegenstandsbereich nicht oder kaum begrenzt wird, werden die Aspekte und Bedingungen, die als dazugehörig gesehen und benannt werden, nur wenig differenziert betrachtet. Anders ausgedrückt besteht das eine Extrem darin, dass nur ein Ausschnitt der Oberfläche des Gegenstands betrachtet wird (z. B. Schule, bauliche Barrieren oder Körperbehinderung), dies jedoch mit einiger Tiefe. Das andere Extrem besteht darin, das gesamte Spektrum des Themas, soweit es gesehen werden kann, aufzufächern, die einzelnen Aspekte jedoch nur mit geringer Tiefe, gewissermaßen oberflächlich, zu betrachten. In den meisten Fällen wird beiden Tendenzen im Wechselspiel gefolgt. Die Texte unterscheiden sich darin, wie weitgehend dies geschieht, was beispielsweise davon abhängig sein könnte, wie viel Aufwand betrieben werden soll oder wie groß die Vielfalt ist, die im Geiste gehalten werden kann. Das generelle Muster im Sinne einer Struktur des Denkens ist jedoch auf dieser Stufe durchgängig aufweisbar.

In der folgenden Fundstelle aus einer sehr knappen Explikation werden vergleichsweise viele Ansatzpunkte im Schulsystem gesehen – große Breite. Diese werden jedoch allesamt lediglich aufgezählt, nicht erläutert oder begründet – geringe Tiefe:

„Da ich Amtsgewalt und finanzielle Fördermittel besitze will ich:

- Geld in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen investieren
- Alle Lehrkräfte werden im sonderpädagogischen Bereich ausgebildet sein
- Materialgeleitetes Lernen sollte durch Bereitstellung erforderlicher Materialien gewährleistet werden
- Schulen müssen Umgebaut werden (fahrstuhlgerecht)

- barrierefreies Lernen
- Sportstätten ausstatten, umbauen, vergrößern
- Sport und Kultur (kostenfreie Theaterbesuche im Rahmen der Schule/ Lernplanes)
- Schulbegleiter müssen besser ausgebildet werden
- Monatskarte wird kostenfrei sein
- Wir werden in die Ausbildung der Inklusionsberatern von Firmen investieren

Viel Zeit werden wir nicht mehr brauchen um all diese Ideen umzusetzen. Mein Budget ist mehr als aufgebraucht. Ich habe alle Möglichkeiten aufgelistet. Welche umsetzbar sind und welche noch etwas warten können, bedarf ein ausführlichen Gegenüberstellung“ (ID 012, w, 24, E5, Abs. 65 ff.).

Aus dem hier beschriebenen, für die Stufe E5 charakteristischen Bedeutungsbildungsmodus – einerseits beinahe zwanghaft Unterschiede bilden und Aspekte benennen und andererseits die so entstehende Komplexität möglichst rasch reduzieren zu müssen – ergibt sich nicht selten ein sprunghaft und flüchtig wirkender Gedankengang, gewissermaßen ein Stückwerk aus thematischen Aspekten:

„Meiner Meinung nach wird Behinderung nur dadurch zum Problem, weil den Menschen die Erfahrung und der Umgang mit Menschen mit Behinderung fehlt. Sie sind 'anders' und bekommen dadurch mehr Aufmerksamkeit, welche auch negative Formen beinhaltet. Aus diesem Grund, sollte das Thema der Behinderung, der sozialen Unterschiede, das der großen Homogenität an Schulen und letztendlich die Inklusion viel mehr zum Thema gemacht werden. Es müssen mehr Berührungspunkte geschaffen werden um die Scheu, als auch die Unerfahrenheit zu reduzieren.

Dies stellt jedoch nicht die einzige Herausforderung dar. Um nicht nur Kindern aus Einwandererfamilien oder mit Lernschwächen, die auf eine Sonder- oder Förderschule gehen die Möglichkeit zu bieten eine Regelschule zu besuchen, sondern auch für Kindern mit körperlichen Beeinträchtigungen müssen Schulen umgebaut werden. In letzter Konsequenz sind es jedoch nicht nur die Schulen, sondern ganze Städte. Dies führt allerdings zu weit und ich möchte zunächst nur auf die Schulen eingehen. Es gilt einen Umbau der Schulgebäude, aber auch der bisher noch nicht erwähnten Kindergärten, zu vollziehen. Dies ist jedoch nicht der einzige notwendige Umbau. Gebäude als auch die Unterrichtsform müssen neu aufgezogen werden. Daher muss auch das Lehrpersonal anders ausgebildet werden, als es bis jetzt der Fall war“ (ID 043, w, 22, E5, Abs. 15 f.).

Das Verständnis von Kausalität auf der aufgabenzentrierten, rationalistischen Stufe der Selbstentwicklung (E5) kann als **einfach linear-kausales Denken** bezeichnet werden. Auf der vorangegangenen, gemeinschaftsbestimmten Stufe (E4) war beginnende lineare Kausalität (noch) nicht denkbar, nicht sprachlich fassbar, sondern es wurden phrasenhafte Begriffsbildungen im Sinne einer konkreten Kausalität sprachlich mit einander verbunden:

„Durch die Schaffung eines optimalen Umfelds für Inklusion, erwarte ich, dass diese so bestmöglich umgesetzt werden kann“ (ID 044, w, 23, E4, Abs. 19).

Auf diese Weise gebildete Aussagen klingen, bei flüchtiger Rezeption, zunächst plausibel. Sie sind jedoch bei näherer Betrachtung wenig aussagekräftig, fast tautologisch. Es bleibt vage, was ausgesagt werden soll. Die Art und Weise des Zusammenhangs der sprachlich verbundenen Elemente wird nicht spezifiziert, da offenbar eine Art konkret bestehender, selbstverständlicher Zusammenhang unterstellt wird.

Auf der gemeinschaftsbestimmten Stufe (E4) orientiert sich das Handeln – oder besser: Verhalten – an Regeln und Normen, an Traditionen, die in der jeweiligen Bezugsgruppe oder Subkultur gelten beziehungsweise von der betreffenden Autor*in als gültig angesehen werden.

„Es sollte in keiner Lebenslage eine Ausgrenzung stattfinden, vor allem nicht im System Schule“ (ID 030, w, ohne Altersangabe, E4, Abs. 14).

Im Blickwinkel der aufgabenzentrierten, rationalistischen Bedeutungsbildung der Stufe E5 entstehen nun erstmals Grundzüge eines individuellen Selbst.

„Zunächst musste ich mir den Begriff ‘Inklusion’ noch einmal etwas genauer zu Gemüte führen. Ich bin zwar zuvor bereits mit diesem Begriff in Kontakt gekommen, aber war mir noch nicht im Klaren darüber, wie ich persönlich eigentlich über dieses Thema denke“ (ID 036, w, 22, E5, Abs.10).

Aus der theoretischen Perspektive der Selbstentwicklung (EDT) orientieren sich Menschen auf dieser Stufe hinsichtlich der Bildung ihres Selbstwertes nicht mehr – wie noch auf Stufe E4 – allein durch Angleichung an die Werthaltungen der gewählten Bezugsgruppe, sondern zunehmend durch Unterschiedsbildung. Sie definieren sich über ihre Eigenheit, ihr Anderssein. Loevinger nannte die Stufe E5 wegen der erwachenden Bewusstheit von der eigenen Person *self-aware*, betonte jedoch: „Die ich-bewusste Stufe ist dennoch hauptsächlich eine Variante von Anpasstheit“ (Hy & Loevinger, 1996, S. 5, e. Ü.).³⁷ Das sich herausbildende individuelle Selbst ist (noch) nicht unabhängig von (der vorherrschenden Meinung) der jeweiligen Bezugsgruppe oder Subkultur, denn es entsteht in der Auseinandersetzung mit dort geltenden Normen, Regeln und Denkweisen. Es entdeckt in dieser Auseinandersetzung Unterschiede zum Eigenen, Eigenarten und Aspekte, die identifiziert und weiter untersucht werden können, Muster, die einerseits zeitlich überdauern, zu denen es andererseits auch Ausnahmen gibt. Dies alles geschieht – wie weiter oben bereits aus der theoretischen Perspektive der Selbstentwicklung argumentativ gestützt – als Ausdruck der Bedeutungsbildungsstruktur der aufgabenzentrierten, rationalistischen Selbstentwicklungsstufe (E5), widerspiegelt mithin weniger eine bewusste, freie Entscheidung als vielmehr den stufenbedingten Modus des Denkens und Handelns.

³⁷ Im Original: „The Self-aware stage is still basically a version of Conformity.“

Das Entdecken oder Betonen der (eigenen) Individualität – und von Unterschieden und Veränderungen allgemein – geht einher mit der (stärkeren) Wahrnehmung linearer Zeit und ermöglicht so das Erkennen und Bilden linearer Kausalbeziehungen.

„Inklusion ist nichts was man von jetzt auf gleich erzwingen kann, denn Lehrer, welche ihr ganzes Leben lang nur mit nicht behinderten Kindern gearbeitet haben, können der Anforderung, welche auf einmal durch die Integration mit Menschen mit Behinderung in normale Schulen entsteht, nicht gewachsen sein. Diese Maßnahme wäre unzumutbar. Es ist erforderlich, dass Lehrer der ehemaligen Sonderschulen diesen unerfahrenen Lehrkräften im Umgang mit solchen besonderen Menschen zur Seite stehen. Die Schüler müssen auch den Umgang mit den neuen Klassenkameraden erlernen und diese als ein Teil ihrer Gruppe akzeptieren. Dies ist nicht einfach voraussetzbar, sondern erfordert ein großes Maß an Vorbereitung und Heranführung hinsichtlich dieser neuen Situation. [...] Es wird Jahre dauern bis die Gesellschaft so weit ist [...]. Durch Berücksichtigung dieses Zeitraumes, kann es ein positives Resultat für alle geben“ (ID 109, w, 21, E5, Abs. 13).

So können – wenngleich noch recht grob – konzeptuelle Zusammenhänge beschrieben werden. Im Vergleich zur vorangegangenen Stufe werden mehr – beziehungsweise überhaupt – Einflussfaktoren berücksichtigt und die getroffenen Aussagen über Zusammenhänge werden spezifiziert und qualifiziert.

„Unterricht wie Sport, Kunst, Erdkunde und Musik sollten mit anderen Klassen zusammen stattfinden. Der Hauptunterricht jedoch würde getrennt stattfinden. Dies dient im Großteil dazu, die Kinder mit Förderschwerpunkten nicht zu überfordern. Es kann jedoch auch individuell entschieden werden, das heißt ein Kind mit Förderbedarf kann auch die Klasse besuchen, in der der Lernstoff komplexer ist, wenn es förderlich für die Entwicklung des Kindes ist“ (ID 037, w, 21, E5, Abs. 5).

Die Unterscheidung in Haupt- und Nebenfächer und die Idee der partiellen Aufteilung der Schüler*innen, um Überforderung spezifisch zu vermeiden, anstatt eine Trennung entweder generell vorzunehmen oder diese generell auszuschließen, ist ein Beispiel für die Beachtung von Kontextbedingungen. Dies gilt auch für das Einräumen der Möglichkeit individueller Entscheidungen als Ausnahmen zu einer allgemeinen Regelung. Das Benennen einer spezifischen Bedingung für die Ausnahme – dass „es förderlich für die Entwicklung des Kindes ist“ (ebd.) – lässt auch eine konzeptuelle Ordnung dahingehend erkennen, dass die Regelung im Dienste eines Zieles stehen und nicht an und für sich ohne Ansehen der Person und der Kontextbedingungen gelten soll.

Auf der vorausgehenden, an den Normen der Bezugsgruppe orientierten, gemeinschaftsbestimmten Stufe (E4) waren Regelungen einfach aufgestellt worden, ohne Begründung oder Kontextbezug. Diese Denkstruktur, sprachlich ausformuliert, wirkte deshalb apodiktisch.

„Wie bereits genannt, würde ich zunächst Grund- und die weiterführende Schule zu einer Gesamtschule von der 1. bis zu 10. Klasse zusammenfassen. Außerdem sollten die einzelnen Klassen aus nicht mehr als 10- 13 Schülern bestehen, um

eine gutes Lernen zu ermöglichen. Beeinträchtigte Kinder sollten im vollen Umfang an allen Fächer teilnehmen und nicht in einer gesonderten Klasse unterrichtet werden“ (ID 030, w, ohne Altersangabe, E4, Abs. 12).

Die Gegenüberstellung der beiden vorstehenden Fundstellen soll ungeachtet der Verschiedenheit der Inhalte – gemeinsames versus getrenntes Unterrichten – den Zuwachs an Komplexität in der Struktur der Bedeutungsbildung auf der späteren Selbstentwicklungsstufe verdeutlichen.

Die Entdeckung der Individualität und die beginnende Herauslösung des Selbst aus der Einheit mit der Gruppe markiert einen qualitativen Sprung und geht einher mit einem deutlichen Zugewinn im konzeptuellen Denken gegenüber der vorausgehenden Stufe. Andererseits ermöglicht die beginnende lineare Kausalität nicht viel mehr als ein unidirektionales gedankliches Voranschreiten. Es richtet sich, wie oben beschrieben, zunächst auf das Bilden von Unterschieden. Es entstehen Entitäten, die identifiziert, klassifiziert, in ihren verschiedenen Eigenschaften beschrieben, auf die Voraussetzungen und förderlichen Bedingungen ihres Entstehens untersucht werden können und so weiter. Dabei entsteht rasch eine große Vielzahl von gedanklichen Elementen die gegebenenfalls reduziert wird und die geordnet werden muss. Die Ordnung erfolgt zeitlich und kausal linear.

„Und wenn wir es nun endlich schaffen einheitliche Standards und Schulleistungsanforderungen zu formulieren, sprich wenn es nun endlich möglich ist das deutsche Schulsystem zur Einheitlichkeit hin zu reformieren, dann kann dies auch direkt als inklusive Einheitlichkeit erfolgen. Natürlich wird dieses Vorhaben Jahre der Planung und Forschung benötigen bevor an die Durchführung gedacht werden kann. Jeder Landkreis, jede Stadt und jedes Bundesland muss sich die gleichen Gedanken machen und ein Fundament gießen, auf dem das Inklusive System stehen kann. Aber dies fällt nicht mehr in meinen Zuständigkeitsbereich. Allerdings kann die Umstellung in das inklusive Gesellschaftliche Konstrukt erst erfolgen wenn diese Maßnahme durchgeführt wurde. Bis dies soweit ist, sehe ich mich in der Pflicht Erfurt auf die Umstellung vorzubereiten“ (ID 049, w, 24, E5, Abs. 18).

In diesem Denken sind der Bearbeitung einer komplexen Aufgabe, wie das fiktive Amt des Inklusionsbeauftragten der Stadt Erfurt sie mit sich bringt, noch enge Grenzen gesetzt.

Wie in den folgenden Fundstellen wird zwar gelegentlich das Wort „Prozess“ verwendet, jedoch eher im Sinne einer Phrase, mit der zum Ausdruck gebracht werden soll, dass die Angelegenheit der Inklusion Zeit brauche.

„Wie schon gesagt, handelt es sich um einen längeren Prozess, in dem sich die Menschen den Grundgedanken der Inklusion verinnerlichen müssen“ (ID 028, w, 20, E5, Abs. 19).

„Das ist von jetzt auf gleich nicht möglich und erfordert einen langen Prozess, der wohl kaum einfach sein dürfte“ (ID 043, w, 22, E5, Abs. 14).

„Einen zeitlichen Rahmen, wie lang das alles dauern wird, kann ich nicht festlegen. Ich halte das Projekt für einen nie endenden Prozess“ (ID 071, w, 21, E5, Abs. 19).

Die Beschreibungen spiegeln – trotz der Verwendung des Wortes – keine Prozesse wider. Die Texte sind zunächst statisch-klassifikatorisch; es entstehen Eigenschaftsmuster. Aufgaben oder Maßnahmen werden zeitlich gereiht; es entstehen lineare Abläufe. Auch werden Zusammenhänge aus der Alltagserfahrung als lineare logische Abfolge beschrieben. Eine Dynamik von Wirkzusammenhängen, systemische Wechselwirkungen, Evaluation und Prozesskontrolle finden sich jedoch nicht. Sie können aus Sicht der hier eingenommenen theoretischen Deutungsperspektive auf dieser Selbstentwicklungsstufe noch nicht konzeptualisiert werden.

4.2.2.2 Dozierender, erklärend-sachlicher Sprachstil auf E5

Der schriftsprachliche Ausdruck, wie er sich in den Explikationen der Autor*innen der aufgabenzentrierten Selbstentwicklungsstufe (E5) zeigt, entfaltet einen Duktus, der als dozierend oder erklärend wahrgenommen werden kann. Kennzeichnend für den Übergang vom oben als apodiktisch-assertorisch bezeichneten Stil der vorausgehenden Stufe (E4) – welcher bei einigen Autor*innen der aufgabenzentrierten Stufe (E5) noch aufscheint – ist, dass nicht lediglich inhaltlich unverbundene Aussagen gereiht werden, sondern das zunehmend sprachliche Verbindungen hergestellt werden, strukturell etwa so: *Damit dies sein kann, muss jenes geschehen, auch weiteres. Noch etwas, mit Vorgeschichte, sollte durch Anderes ersetzt werden. Dasjenige, worauf das zu Ersetzende entstanden ist, sollte verändert werden. Gelingt eines, so wird auch anderes möglich.*

„Die Klassen müssen schrumpfen und heterogen gemischt werden. Um auf die Kinder auch individuell eingehen zu können müssen die Lehrkräfte und das pädagogische Personal besser ausgebildet oder geschult werden, auch muss die Tatsache, dass in einem inklusiven Schulsystem auf einzelne Ansprüche bedingungslos eingegangen wird, um alle nach ihren individuellen Bedürfnissen zu fördern und fordern, besser bezahlt werden. Das Notensystem, das schon länger in der Kritik steht, muss entfallen und alternative Bewertungsmechanismen für die individuellen Bedürfnisse aller gefunden werden. Das ganze Verständnis unserer leistungsorientierten und teilweise auch leistungsfixierten Gesellschaft muss aufgebrochen werden. Greifen die Maßnahmen in Kitas und Schulen, so wird ein inklusiver Berufsalltag auch denkbar“ (ID 049, w, 24, E5, Abs. 17).

Die bereits ausführlich beschriebene stufenbedingte Neigung, Gegenstandsbereiche klassifikatorisch aufzufächern, begünstigen den Eindruck des dozierenden Erklärens.

„Es gibt vier verschiedene Formen von Inklusion, die man an einer Schule einführen kann. Das wären:

1. Inklusion light
2. Förderkurse

3. Förderung in der Klasse

4. Offener Unterricht

Bei Inklusion light geht es darum, dass Förderschüler, die eine gute und vielversprechende Diagnose haben auf eine normale Schule gehen können. Diese Form finde ich aber nicht gut, da es für mich immer noch Sortieren ist und es kommt die Frage auf 'Was ist mit den anderen Förderschülern?'.

Bei der zweiten Form gehen alle Schüler auf eine allgemeine Schule. Die Kinder mit Förderbedarf bekommen parallel Förderkurse. Diese Variante ist schon besser als die erste, geht aber, meiner Meinung nach, noch stark in die Richtung der Etikettierung“ (ID 014, w, 19, E5, Abs. 20 ff.).

Die Autorin erläutert nacheinander die von ihr genannten vier Inklusionsarten und nimmt eine eigene Bewertung vor (was hier nicht vollständig zitiert wurde). Der Gebrauch von Aufzählungen ist dabei typisch und unter den Autor*innen dieser Selbstentwicklungsstufe stark verbreitet. Er unterstreicht ebenfalls den genannten Duktus. Allerdings ist eine erhebliche qualitative Varianz der Aufzählungen feststellbar.

„Ich habe in letzter Zeit viel mit anderen Menschen über Inklusion gesprochen. Einmal wurde ich einfach gefragt: 'Was ist eigentlich Inklusion? Was verstehst du unter Inklusion? Das weiß doch eigentlich niemand so richtig.' Diese Frage hat mich beschäftigt und Inklusion bedeutet für mich:

- Lifte in Einkaufszentren
- ebene Eingänge zu öffentlichen Einrichtungen
- behindertengerechte Toiletten
- Versionen eines Videos für Hörgeschädigte
- Blindenschrift auf Arzneimitteln
- Gemeinsamer Unterricht in Schulen
- Gemeinsames Spielen behinderter Kinder mit gesunden Kindern auf Spielplätzen
- Karneval mit dunkelhäutigen und hellhäutigen Menschen

Und so weiter“ (ID 128, w, 19, E5, Abs. 18 ff.).

Neben der inhaltlich problematischen Gegenüberstellung von *behindert* versus *gesund* werden hier strukturell lediglich Aspekte aufgezählt, ohne durchgängige Ordnung oder erkennbare Systematik. Allerdings kann dies als Stilmittel gemeint sein, um den Rezipient*innen des Textes eine gewisse Bandbreite der Thematik anzudeuten. Ein solch didaktischer Zweck einer unstrukturierten Auflistung kann bei der im vorangegangenen Abschnitt in anderem Zusammenhang bereits zitierten Aufzählung jedoch nicht angenommen werden:

„Da ich Amtsgewalt und finanzielle Fördermittel besitze will ich:

- Geld in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen investieren
- Alle Lehrkräfte werden im sonderpädagogischen Bereich ausgebildet sein

- Materialgeleitetes Lernen sollte durch Bereitstellung erforderlicher Materialien gewährleistet werden
- Schulen müssen Umgebaut werden (fahrstuhlgerecht)
- barrierefreies Lernen
- Sportstätten ausstatten, umbauen, vergrößern
- Sport und Kultur (kostenfreie Theaterbesuche im Rahmen der Schule/ Lernplanes)
- Schulbegleiter müssen besser ausgebildet werden
- Monatskarte wird kostenfrei sein
- Wir werden in die Ausbildung der Inklusionsberatern von Firmen investieren

[...] Ich habe alle Möglichkeiten aufgelistet. Welche umsetzbar sind und welche noch etwas warten können, bedarf ein ausführlichen Gegenüberstellung.“ (ID 012, w, 24, E5, Abs. 65 ff.)

Auch hier gibt es keine durchgängige Ordnung oder erkennbare Systematik. Es entsteht eine Liste von Punkten, die sich auch sprachlich nicht an die Aufzählungseinleitung anschließen. Sie werden in keiner Weise erläutert, lediglich durch den Zusatz ergänzt: „Ich habe alle Möglichkeiten aufgelistet“ (s.o.). Damit ist diese Aufzählung noch nahe bei dem assertorisch-apodiktischen Stil der vorangegangenen Stufe (E4) anzusiedeln. Der Hinweis jedoch – und damit das gedankliche Einräumen der Möglichkeit – dass einzelne Maßnahmen nicht oder noch nicht umsetzbar sein könnten sowie der Verweis auf eine noch vorzunehmende nähere Betrachtung repräsentieren eher den dozierenden, sachlich-erklärenden Sprachstil der Stufe E5, der bisweilen auch ‘oberlehrerhaft’ wirken kann. Im Unterschied zu den unsystematischen Auflistungen werden in der erstgenannten Fundstelle vier Inklusionsarten benannt, nach dem Inklusionsgrad hierarchisch geordnet, kurz erläutert und von der Autorin bewertet. Somit entsteht ein ordinal formatiertes konzeptuelles Element, welches nachvollziehbar ist und von den Rezipient*innen zum eigenen Denken ins Verhältnis gesetzt werden kann, ohne das vermutlich Gemeinte zuvor denkend und deutend selbst herausarbeiten zu müssen.

4.2.2.3 Inhaltliche Kennzeichen auf der Stufe E5

Vor dem Hintergrund der Darstellung der Bedeutungsbildungsstruktur der rationalistischen, aufgabenzentrierten Stufe (E5) als Wechselspiel von Reduktion und Diversifikation können nun beispielhaft einzelne inhaltliche Ansätze der Konzeptualisierung von Inklusion auf dieser Stufe skizziert werden.

Ausgangspunkt bildet das Ziel einer gesamtgesellschaftlichen Veränderung.

„Mein Ziel besteht nun darin, unsere Gesellschaft von Grund auf zu verändern. Es muss ein Wandel in den Strukturen, die unsere Gesellschaft bilden, herbeigeführt werden“ (ID 001, w, 22, E5, Abs. 20).

Dieses Ziel klingt in fast allen Ausarbeitungen an. Es wird durch die Bezugnahme der Aufgabenstellung auf die UN-BRK (UN, 2008) – einen völkerrechtlichen Vertrag, in dem sich zahlreiche Staaten zu gesellschaftlichen Veränderungen verpflichten – nahegelegt. Von einigen Autor*innen wird explizit das Ziel „inklusive Gesellschaft“ benannt (auf Stufe E5 von ID 002, ID 049, ID 069, ID 074, ID 075, ID 084). Die Ansätze, dieses Ziel zu erreichen oder sich ihm zu nähern sind unterschiedlich, die Reduktions-Diversifikations-Struktur ist jedoch innerhalb der Stufe ubiquitär.

Hier soll nun zunächst exemplarisch ein Konzeptualisierungsversuch mit dem erklärten Ziel einer gesamtgesellschaftlichen Veränderung in Richtung einer inklusiven Gesellschaft inhaltlich nachgezeichnet werden, wie er ausgehend von der Bedeutungsbildung auf der Stufe E5 konstruiert wird. Die strukturellen Merkmale des Gedankenganges – es handelt sich dabei um Merkmale dieser und der vorhergehenden Stufe – werden dabei zunächst ausgeblendet.

Die Autorin des vorstehenden Zitates leitet ihr Ziel folgendermaßen her:

„Allein die Tatsache, dass der Begriff ‘Integration’ in unserer Sprache noch notwendig ist, zeigt, dass es noch viel zu tun gibt. In der Umsetzung meiner Politik muss der Begriff ‘Inklusion’ aus unserem Sprachgebrauch verschwinden, bzw. darf ihm keine inhaltliche Bedeutung mehr zukommen. Die Dichotomie ‘behindert’ und ‘nicht-behindert’ darf keine Anwendung mehr finden. Sie muss aus den Köpfen und Herzen der Menschen völlig verbannt werden. Unsere zukünftige Gesellschaft, soll sich als Einheit betrachten und nicht mehr durch Eigenschaften Differenzierungen vornehmen. Mit Sprache bilden wir unsere Wirklichkeit. Daher ist es zunächst wichtig, unseren täglichen Sprachgebrauch zu überdenken und zu revidieren. Ziel muss es sein, unsere Wirklichkeit neu zu gestalten. Menschen mit einer Behinderung müssen künftig als Bereicherung unserer Gesellschaft gesehen und erlebt werden“ (ID 001, w, 22, E5, Abs. 19).

Ausgehend von einer (möglicherweise im Studium erworbenen) theoretischen Sichtweise, der konstruktivistischen These, Sprache sei formativ (Palmowski, 2018), hat die Autorin offenbar den Rückschluss gebildet, dass wenn die Begriffe Inklusion, Behinderung und dergleichen aus der Sprache verschwinden, die entsprechende Wirklichkeit ebenfalls verschwindet beziehungsweise sich wandelt. Dabei unterscheidet sie nicht, ob ein Begriff (Inklusion) aufgrund einer sozialen Wirklichkeit (Ungleichbehandlung) in den Diskurs eingeführt wird, um die Wirklichkeit zu verändern oder ob ein Begriff (Behinderung) die soziale Wirklichkeit (Ungleichbehandlung) beschreibt, festigt oder gar ‘hervorbringt’. Als Inklusionsbeauftragte möchte sie sich für eine Veränderung des Denkens engagieren. Den Bezug zur Sprache führt sie jedoch nicht explizit weiter, sondern richtet ihren Blick nun auf die Gesellschaft. Sie überlegt,

„wo sich unsere Gesellschaft eigentlich bildet? Bei der Geburt ist der Mensch eine sogenannte 'Tabula rasa' (John Locke), der noch nicht Teil unserer Gesellschaft ist. Erst im Laufe seiner Kindheit wird er in diese eingeführt und dort sozialisiert. Kinder besitzen noch keine differenzierende Denkweise und sind noch vollkommen vorurteilsfrei. Sie sind es, an denen wir uns ein Beispiel nehmen müssen. In ihrer Denkweise sind sie noch völlig unschuldig und sind das beste Beispiel für vollständige Inklusion. Je älter Kinder in einer Gesellschaft werden, umso mehr kommen sie mit gesellschaftlichen Konventionen und Vorurteilen in Berührung und integrieren diese in ihr Selbst. Das Verhalten der Umwelt wird in das Selbst adaptiert“ (a.a.O., Abs. 20).

Sie entwickelt hier eine Perspektive auf eine Gesellschaft, die aus Einzelwesen besteht, welche zunächst unvoreingenommen, ohne „differenzierende Denkweise“ (ebd.) Nicht-Mitglieder der Gesellschaft sind und durch Sozialisation – welche sie möglicherweise auch als sprachliche Sozialisation ansieht, was sie jedoch nicht expliziert – zu Mitgliedern der Gesellschaft werden. Die anfängliche Unfähigkeit der Kinder (begrifflich) differenzieren zu können wird als „Beispiel für vollständige Inklusion“ (ebd.), der Sozialisationsprozess hingegen als Problem gesehen, denn das „Verhalten der Umwelt“ (ebd.) wird im Zuge der Sozialisation übernommen, adaptiert. Es kann vermutet werden, dass hier ausgrenzendes Verhalten gemeint ist, möglicherweise sind auch sprachliche Fälschungen von Unterscheidungen in Begriffen, wie die Autorin sie im vorhergehenden Absatz benennt, mit gemeint. Abstrahierend und begrifflich etwas schärfer fassend kann näherungsweise gesagt werden, dass der für den Gedankengang der Autorin hauptsächliche Wirkmechanismus der Sozialisation in einer Art kognitiv-habituellen Introjekt des von den Bezugspersonen als Repräsentant*innen der Gesellschaft im Zuge der Sozialisation vorgelebten Handelns und des in Sprache gefassten Denkens gesehen wird.

Ausgehend von diesen Vorüberlegungen konstatiert die Autorin:

„Es muss ein frühes Umdenken stattfinden. Differenzierungen und Berührungsängste müssen einem Gemeinsamkeitsgefühl weichen und Platz für Individualität schaffen“ (a.a.O., Abs. 21).

Daran anschließend beschreibt sie ihren Ansatz auf einer konkreteren Ebene:

„Mein Projekt besteht nun in der Umstrukturierung während der frühkindlichen Prägungsphase. Dieses Modell muss auch in die Grundschule mit hineingenommen werden. Meine Idee hierzu ist es, dass in gesamt Thüringen und besonders in Erfurt alle Kindergärten (nach Möglichkeit auch die Privaten) ausschließlich 'gemischte' Gruppen bilden. Kleine Kinder müssen von Anfang an, in Berührung mit behinderten Kindern kommen. Diese Kinder entwickeln ein anderes Verständnis von 'Normalität', da sie von klein auf an beide Lebensformen gewöhnt sind. Sie treten miteinander in einen natürlichen Kontakt und agieren und kommunizieren unvoreingenommen miteinander. Es kommt auch immer darauf an wo hingehend man Kinder beeinflusst und was man ihnen anerzieht. Behinderung muss eine Selbstverständlichkeit werden und darf keine integrationsbedürftige Lebensform sein. Nachdem die Kinder in der Kindergartenzeit einen natürlichen Kontakt zu Kindern mit Behinderung erfahren haben, wäre mein Vorschlag eine Projektreihe für die Grundschule. Die in der frühen Kindheit gewonnenen Erkenntnisse im Umgang mit behinderten Menschen, sollen schließlich nicht

gleich wieder verloren gehen. Ziel muss es sein, diese in die zukünftige Gesellschaft mit hinein zu nehmen. Daher sollte es in der Grundschule ein Projekt geben was sich neben dem Ethikunterricht mit dem Menschen beschäftigt. In einer Arbeitsgemeinschaft der ich hier gerne den Titel : 'Mensch im Mittelpunkt – wer bin ich?' Zuweisen möchte, soll es um jeden einzelnen von uns gehen. In dieser AG soll jeder sich zunächst mit seinem Selbst und seinem Weltbild auseinandersetzen. Auch hier soll das Ziel wieder 'gemischte' Gruppen sein. Vorstellen könnte ich mir im Rahmen dieser AG auch, dass die Schüler gemeinsam mit Pappmaché menschliche Körper basteln und sie anschließend mit Fähigkeiten und Wünschen beschriften. Diese Körper sollen ohne Geschlecht sein und jeder soll darauf auf sich selbst Bezug nehmen. Anschließend wird man hoffentlich zu dem Schluss kommen, dass wenn all diese Puppen in einem Kreis liegen, es nicht auszumachen ist, wer wer ist. Als Beispiel könnte ich mir vorstellen, dass ein Kind dass auf den Rollstuhl angewiesen ist auf seine Puppe schreibt, dass es gerne Basketball spielt und das auch besonders gut kann. Ein Kind, was keine Behinderung hat, wird auf seine Puppe vielleicht schreiben, dass es gerne Fußball spielt. Diese Puppen werden sich in dem Moment in dem sie Namenlos am Boden liegen nicht voneinander mehr unterscheiden. Ziel soll es sein das Bewusstsein der zukünftigen Generationen auf die eigenen Stärken und Fähigkeiten zu lenken und Behinderung nicht mehr als was besonderes wahrzunehmen. Diese AG, sowie das neue Kindergartenkonzept, soll einen Raum bieten, um etwas in den Köpfen und Herzen der Menschen zu bewegen. Die neu ansozialisierte Fähigkeit einen 'normalen' Umgang mit behinderten Menschen zu pflegen, soll nach Möglichkeit auch dazu führen, Hilfsbereitschaft zu fördern. Menschen die keine Berührungsängste kennen, werden später auch gerne in einen Pflegeberuf gehen und die Arbeit mit alten Menschen schätzen. Der Blick für die Gesellschaft muss geschärft werden und nicht der Blick für Andersartigkeit“ (a.a.O., Abs. 23).

Nach dem weiter oben schon zitierten Einschub, dass diese Maßnahmen „eigentlich kein Geld“ (ebd.) kosten, welches sie stattdessen für Umbaumaßnahmen zur Schaffung von Barrierefreiheit einsetzen wolle, schließt sie ihre Ausführungen mit den Worten:

„Menschen sind das Ziel meiner Maßnahmen und im Hinblick auf meinen Auftrag erhoffe ich mir, mit meinem Konzept einen Schritt in Richtung Zukunft gemacht zu haben. Ein Wandel im Denken der Menschen wird insgesamt für mehr Menschlichkeit sorgen und auch in weitere Bereiche ausstrahlen. Ein Baum beginnt im Wachstum bei seinen Wurzeln und bildet ein Fundament, welches weitere Äste und Zweige hervorbringt“ (ebd.).

Der Gedankengang kann inhaltlich wie folgt prägnant zusammengefasst werden:

Die Autorin identifiziert Sprache und Denken der Einzelwesen, die die Gesellschaft bilden, als den *einen* Ansatzpunkt für gesellschaftliche Veränderungen. Hierbei fokussiert sie die Herausbildung des Denkens „von klein auf“ (ebd.) und setzt im Bereich der sozialen Infrastruktur und zwar im Kindergarten und in der Grundschule an. Dabei geht sie davon aus, dass das Stiften von Beziehung und Begegnung durch obligatorisch zu bildende gemischte Gruppen (nebst gruppendynamisch-didaktischer Methoden, von denen sie beispielhaft eine darstellt) das entscheidende Mittel zur Bewusstseinsbildung sind und es in der Folge durch eine Impulsausweitung im Sinne eines Schneeballeffektes zu einem „Wandel im Denken der Menschen“ (ebd.) kommen wird. Das Denken der bereits erwachsenen Menschen, die pädagogisch auf die Kinder einwirken, nimmt sie

nicht in den Blick, Möglichkeiten der Professionalisierung, die von anderen Autor*innen dieser Stufe durchaus erwähnt werden, zieht sie nicht in Betracht.

Es fällt auf, dass der Gedankengang – in Übereinstimmung mit den weiter oben dargestellten Strukturkennzeichen der Bedeutungsbildung auf der Stufe E5 – auf der Abstraktionsebene (des Zusammenhangs) von Denken, Sprache, sozialer Wirklichkeit und gesellschaftlichem Wandel nicht ganz stringent ist und einer gewissen Übersetzungsleistung bedarf (die seitens der Rezipient*innen des Textes geleistet werden muss). Sobald der Gedankengang jedoch aus der Abstraktion einer theoretischen Herleitung in die Darstellung konkreter Maßnahmen übergeht, bedarf er kaum mehr der strukturellen Analyse und deutender Ergänzungen um nachvollzogen werden zu können.

Ein Beispiel dafür, wie sich strukturelle Schwächen bei der Bedeutungsbildung auf hoher Abstraktionsebene inhaltlich niederschlagen können, ist die „von klein auf“-Prä-Trans-Verwechslung (PTV) oder [Inklusions-Prä-Trans-Verwechslung](#). „Von klein auf“ ist dabei eine im Sinne eines In-Vivo-Codes in vielen Texten vorkommende Wendung, mit deren Verwendung nicht notwendigerweise die hier beschriebene Verwechslung einhergeht. In der oben zitierten Fundstelle heißt es jedoch, der Mensch sei „bei der Geburt (...) noch nicht Teil unserer Gesellschaft“, Kinder hätten „noch keine differenzierende Denkweise“, seien „vollkommen vorurteilsfrei (...) und (...) [deshalb] das beste Beispiel für vollständige Inklusion“ (a.a.O., Abs. 20, vollständiges Zitat siehe oben). Offenbar wird der Widerspruch zwischen „nicht Teil unserer Gesellschaft“ und „Inklusion“ nicht gesehen, was hier nicht näher betrachtet werden soll. Kennzeichnend für das Phänomen der Prä-Trans-Verwechslung ist, dass die Nicht-Differenzierungsfähigkeit eines Neugeborenen als Vorbild, „Beispiel“ (s.o.) für „uns“ (s.o.) Erwachsene bezeichnet wird. Dabei wird nicht erkannt, dass Erwachsene, die dazu in der Lage sind, die sprachliche Fassung einer Unterscheidung auf solche Weise vorzunehmen, dass einerseits sensu Bateson (1985) „ein Unterschied, der einen Unterschied ausmacht“ (S. 582, Herv. i. O.) gebildet wird und andererseits damit keine Ab- oder gar Entwertung eines der sprachlich unterschiedenen Elemente verbunden ist, zunächst die Fähigkeit zu differenzierendem Denken erwerben mussten. Sie haben diese dann so weit entwickelt, dass sie auch zwischen Beschreibung und Bewertung differenzieren können und darüber hinaus die subtilen Implikationen unterschiedlicher Begriffe differenzieren, reflektieren und in Bezug auf deren soziale Auswirkungen abwägen können. Diese Fähigkeit steht mit anderen Worten für eine relativ weit fortgeschrittene Entwicklung von Denken und Sprache, (die auf der Stufe E5 noch nicht verwirklicht ist und) an deren Anfang ein Neugeborenes steht. In diesem Sinne könnte man ein Neugeborenes als prä-rational und den in oben beschriebener Weise differenziert denkenden Erwachsenen als trans-rational – über das rein rational unterscheidende Denken hinausgehend – bezeichnen. Die Gleichsetzung von Prä- und

Trans-Rationalität beziehungsweise das Nicht-Erkennen des Unterschiedes zwischen beiden („Sie [die Kinder] sind es, an denen wir [die Erwachsenen] uns ein Beispiel nehmen müssen.“) kann als *Prä-Trans-Verwechslung* (Wilber, 1988, Kap. 4) bezeichnet werden. Vom Standpunkt der Rationalität aus können Prä-Rationales (noch nicht rationales Denken) und Trans-Rationales (nicht nur rationales Denken) leicht verwechselt werden, sie sind vor allem eines: nicht-rational.

4.2.2.4 Selektiv-differenzierte Konzeptualisierung von Inklusion (E5)

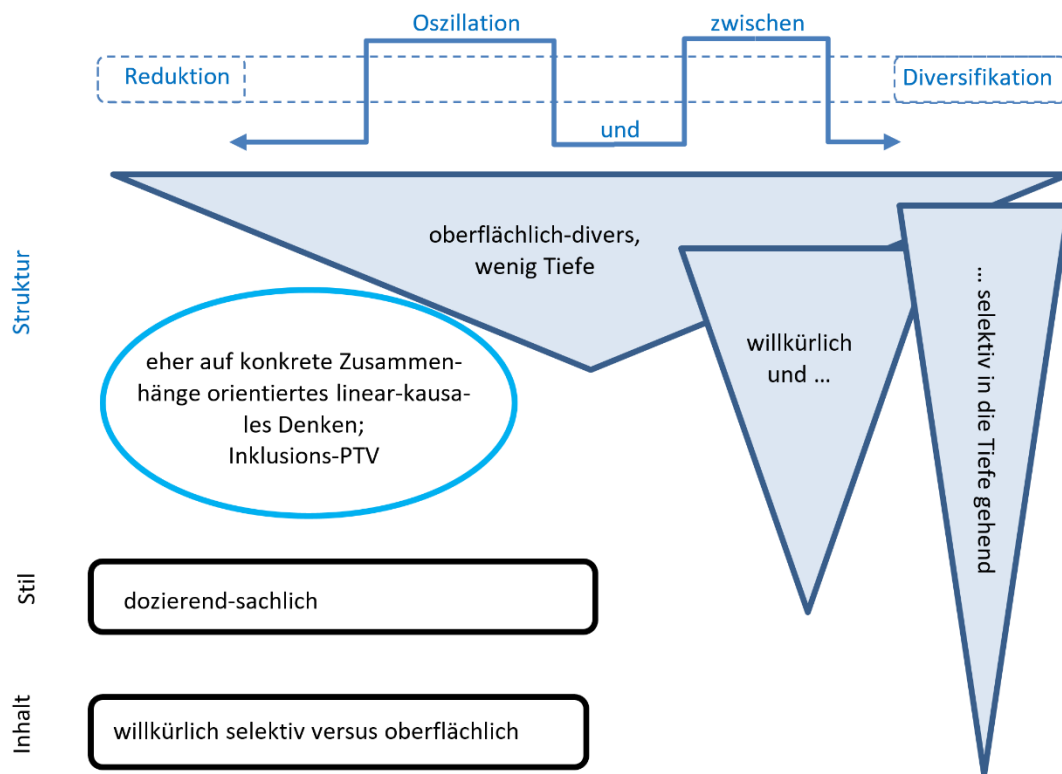


Abbildung 20: Selektiv-differenzierte Konzeptualisierung von Inklusion (E5)

Insgesamt zeigen die Ausarbeitungen der Autor*innen auf der aufgabenzentrierten, rationalistischen Stufe der Selbstentwicklung (E5) erste Konzeptualisierungen des Handelns als Inklusionsbeauftragte*r. Diese sind dadurch gekennzeichnet, dass sie in der Regel einen Gedankengang darstellen, der meist eine kurze Hinführung zum Thema enthält. Das bearbeitete Thema ist jeweils ein Teilaspekt des Gesamthemas, dessen Auswahl nicht immer, und wenn dann meist oberflächlich, begründet wird. Häufig oszillieren die Ausführungen zwischen Reduktion und Diversifikation des gewählten Teilaspektes von Inklusion (siehe Abb. 20). Auf der Ebene konkreter Maßnahmen ist der Gedankengang dabei meist konzeptuell nachvollziehbar und die betrachteten Elemente

werden zueinander in unidirektional linearem Zusammenhang gesehen und behandelt. Auf der Ebene abstrakter Zusammenhänge oder Ziele ist die Konzeptualisierung in der Regel lücken- und logisch fehlerhaft und kann nicht oder nur interpretierend nachvollzogen werden. Die Umsetzung von Ansichten oder Überzeugungen, die im Zuge einer selektiven Betrachtungsweise entstanden sind, werden tendenziell festgelegt, bestimmt, gesetzlich verfügt – denn Prozesse können (noch) nicht gesehen und daher auch nicht bewusst initiiert werden.

4.2.3 Konzeptualisierung von Inklusion auf E6

Die Eigenbestimmte Stufe (Binder, 2014), *the self-authoring mind* (Kegan, 1982), das erwachsene Ich repräsentiert diejenigen Denk- und Handlungsweisen, die gesellschaftlichen Erfolg wahrscheinlich machen, weshalb sie auch als die Zielstufe (*target stage*), das Entwicklungsziel westlicher Gesellschaften referenziert wird (Cook-Greuter, 2013, S. 40 f.). 44 von 137 Proband*innen, 32,12 Prozent der Stichprobe, waren nach dem Satzergänzungstest auf dieser Stufe (E6) zuzuordnen.

Auf Stufe E4 war das Selbst noch über die Zugehörigkeit zur Gruppe definiert und das Denken und Handeln war zu den Normen der relevanten Bezugsgruppe ins Verhältnis gesetzt worden. Auf der Stufe E5 hatte dann eine Individuation innerhalb der Gruppe durch unterschiedsbildendes, abgrenzendes Denken eingesetzt. Dabei wurden vor allem äußere Aspekte dinglich und konkret gefasst. Es wurden eher Eigenschaften und Fähigkeiten von Personen benannt. Auf der Stufe E6 ist die Individuation nun so weit fortgeschritten, dass erstmals ein Selbst entsteht, welches sich als unabhängig und selbstbestimmt erlebt, das Handlungen von Personen, deren Wirkungen und zugrundeliegende Motivationen unterscheiden und differenziert beschreiben kann.

4.2.3.1 Strukturelle Kennzeichen auf der Stufe E6

Ein wesentlicher Schlüssel zu den neuen Qualitäten, die sich auf der eigenbestimmten Stufe der Selbstentwicklung (E6) zeigen – wie zum Beispiel Perspektivübernamefähigkeit und beginnendes Prozessverstehen – ist die Entdeckung des eigenen Innenraumes. Die eigenen Gedanken und Gefühle differenziert betrachten, beschreiben und verstehen zu wollen sowie die erlebte Resonanz auf äußere Ereignisse zu entdecken, eröffnet auch in der Konzeption der eigenen Tätigkeit als Inklusionsbeauftragte*r neue Möglichkeiten. Die Begrenzungen der vorhergehenden aufgabenzentrierten, rationalistischen Stufe (E5) können als Ausgangspunkt dienen um dies zu verdeutlichen. Auf E5 konnte ein zu betrachtender Themenbereich in Teilaspekte zergliedert und in seinen Eigenschaften

beschrieben werden. Die Beschreibung von Beziehungen zwischen sprachlich gefassten Elementen ging selten hinaus über „ist Teil von“, „hat die Qualitäten A, B, und C“ oder „erfordert die Bedingungen X, Y und Z“. Es wurden Entitäten und Sub-Entitäten benannt, z. B. Maßnahmepakete und Teilmaßnahmen, nebst dafür erforderlichen Bedingungen oder Ressourcen. Es gelang jedoch (noch) nicht, diese sprachlich gefassten Elemente über ihre Dinglichkeit, ihre Zugehörigkeit oder Unterschiedlichkeit hinaus zu beschreiben, sie in ihrer Wirkung auf andere Elemente, als in Beziehung stehend sowie als anderes und sich selbst verändernd lebendig werden zu lassen. Entsprechend ist es aus der Perspektive von E5 handlungslogisch naheliegend, ein Umdenken in Bezug auf Inklusion zu verfügen beziehungsweise zu verordnen, dass bestimmte Unterscheidungen nicht mehr vorgenommen werden dürfen:

„Dabei setzte ich es mir zum Ziel meiner Politik die entweder- oder Logik aus den Köpfen der Menschen zu verbannen. Es soll keine binäre Logik mehr bestehen, bei der die Menschen dahin gehend unterschieden werden ob sie eine Behinderung haben oder nicht. Alle Individuen unserer Gesellschaft sollen so akzeptiert werden wie sie sind und nicht auf Grund ihrer Behinderung minder bewertet werden. Das bedeutet, ich möchte die starren Grenzen zwischen Normalität und Behinderung auflösen und allen Menschen ein normales Leben ermöglichen ohne Etikettierung und Diskriminierung“ (ID 063, w, 22, E5, Abs. 13).

Der Autorin dieser Fundstelle entgeht offenbar, dass ihre eigene Aussage Strukturen eben jenes Denkens offenbart, gegen das sie sich wendet. Sie hat 'binäres Denken' in Kategorien von entweder-oder als Wurzel des Übels identifiziert und will es „aus den Köpfen der Menschen (...) verbannen“ (s.o.). Mit anderen Worten: Denken ist entweder 'binär' oder nicht. Menschen werden entweder so akzeptiert wie sie sind oder sie werden aufgrund ihrer Behinderung abgewertet und diskriminiert. Es gibt keinen Hinweis darauf, dass sie die Möglichkeit einer wachsenden Akzeptanz einräumt oder dass sie „allen Menschen“ (s.o.) zugesteht, dass sie *in bestimmten Situationen oder in manchen Momenten* andere abwerten oder diskriminieren könnten oder *bezüglich gewisser Aspekte* oder *unter bestimmten Bedingungen* Voreingenommenheiten zeigen oder *entwickeln* – und dass sich diese Voreingenommenheiten unter anderen Bedingungen nicht zeigen beziehungsweise dass sich diese auch wieder auflösen und andere Sichtweisen sich entwickeln könnten. Entsprechend kann sie auch keinen Weg aufzeigen auf dem das Ende von „Etikettierung und Diskriminierung“ (s.o.) gelingen soll.

Auf der Stufe E6 gelingt zunehmend eine *Relativierung absoluter Aussagen*. „Absolute Äußerungen und Regeln werden häufig ersetzt durch Vergleiche und bedingte Aussagen, weniger global als die entsprechenden Äußerungen auf E5“ (Hy & Loevinger, 1996, S. 15, e. Ü.). So wird ein abwägendes Denken möglich.

„Ich möchte, so gut es geht, Bedingungen schaffen, bei denen sowohl Behinderte, als auch Nichtbehinderte ein ganz normales Leben vollziehen können.

Dies bedeutet für mich, dass man [...] möglicherweise auch Ausweichunterricht anbietet für Fächer, die von beeinträchtigten Menschen nicht so gut bewältigt werden können (zum Beispiel statt Sportunterricht Physiotherapie, bei der sie sich auch körperlich betätigen, aber dies auf ihre Einschränkungen angepasst ist)“ (ID 022, w, 21, E6, Abs. 10).

Mit dem Einschub „so gut es geht“ (s.o.) wird die Möglichkeit eines Teilerfolges eingeräumt. Es wird eine Möglichkeit gesehen, welche in bestimmten Fällen greifen könnte – Ausweichunterricht. Es wird ein wesentlicher Aspekt benannt welchen Physiotherapie mit Sportunterricht gemeinsam hat – körperliche Ertüchtigung. Es wird nicht ein abstraktes Fernziel wie Inklusion oder Gleichberechtigung verfügt, sondern es sollen Bedingungen geschaffen werden, unter denen eine entsprechende Lebenserfahrung möglich wird.

Absolute Aussagen können eingeschränkt und starre begriffliche Grenzen können überschritten werden. Anstatt, wie im Eingangszitat dieses Abschnitts aus der Perspektive von E5, lediglich die Verbannung der Entweder-Oder-Logik aus den Köpfen anzustreben und pauschal die Akzeptanz aller in ihrem So-Sein zu fordern, können die Grenzen zwischen Behinderung und Normalität sprachlich in einer Weise überschritten werden, die spielerisch und leicht anmutet.

„Denn wenn man es überspitzt formulieren möchte, dann hat jeder Mensch in gewisser Weise eine Behinderung. Bei manchen ist diese nur offensichtlicher als bei anderen. Einige sitzen im Rollstuhl, andere müssen in ihrem Alltag begleitet werden und wieder andere tragen eine Brille oder sind in ihrer Fähigkeit zu Lernen eingeschränkt oder können ihre Emotionen nicht kontrollieren“ (ID 006, w, 22, E6, Abs.13).

Nicht nur die Grenzen zwischen begrifflichen Gegensätzen können aufgelöst werden, es entsteht auch die Möglichkeit, die Absolutheit zu relativieren, die dem Begriff Inklusion aus der Perspektive von E5 inhärent zu sein scheint. Von Inklusion kann aus der Perspektive von E6 nicht erst dann gesprochen werden, wenn „die absolute Gleichberechtigung aller in unserer Gesellschaft lebenden Menschen“ (ID 063, w, 22, E5, Abs. 11) gegeben ist, sondern

„Inklusion ist schon heute erfahrbar und damit mitten unter uns. Es sind die kleinen, uns nicht immer gleich bewussten Dinge, die uns einen Vorgeschmack auf eine inklusive Lebenswelt geben“ (ID 057, w, 23, E6, Abs. 16).

Das Schlüsselwort der hier zitierten Fundstelle lautet „erfahrbar“ (s.o.). Die Bedeutungsbildung auf der eigenbestimmten Selbstentwicklungsstufe (E6) ist dadurch gekennzeichnet, dass nicht nur die Absolutheit konkreter und abstrakter Begriffe eingeschränkt, relativiert oder aufgelöst werden kann, sondern es gelingt auch eine – verglichen mit der rationalistischen Stufe (E5) – differenziertere und nuanciertere *sprachliche Fassung inneren Erlebens*. Aus der Bedeutungsbildungsperspektive auf der eigenbestimmten

Stufe (E6) schätzen Menschen Erfahrungen und genießen ihr Erleben, welches sie differenziert wahrnehmen, benennen und beschreiben können (Hy & Loevinger, 1996, S. 17).

„Vor allem Zwischenmenschliche Erfahrungen und Erlebnisse sensibilisieren Menschen füreinander“ (ID 006, w, 22, E6, Abs. 13).

„Entscheidend ist aus meiner Sicht nicht ein theoretisches Konstrukt (‘Kooperation’, ‘Inklusion’), sondern das Erleben einer solchen Gemeinschaft. Die beste Motivation ist es, selbst die Erfahrung zu machen, wie gut es sich anfühlt, gesehen und wertgeschätzt zu werden. Erst dann werden wahrscheinlich viele Menschen mit dem Wort Inklusion wirklich etwas anfangen können, eben der Inklusion jedes Einzelnen“ (ID 133, w, 33, E6, Abs. 25).

Aspekte psychologischer Bedingtheit menschlichen Verhaltens werden gesehen. Die Bedeutung des subjektiven inneren Erlebens wird betont, so sei in Bezug auf gesellschaftliche Teilhabe beispielsweise bedeutsam, dass „sich dafür auch alle Menschen als Teil dieser Gesellschaft fühlen können“ (ID 031, w, 25, E6, Abs. 13). Die Konzeptualisierung inklusionsbezogener Maßnahmen geschieht unter **Wahrnehmung und Abwägung von Motiven und Intentionen**.

„Ungern möchte ich die Arbeitgeber verpflichten, Menschen, denen eine Behinderung zugeschrieben werden kann, zu einem bestimmten Prozentsatz beschäftigen zu müssen. Einerseits, denke ich, muss man einen gewissen Zwang einführen, weil sonst wenige von sich aus auf den Gedanken kommen. Andererseits halte ich nichts von dieser Regelung weil es gerade Distanz, Aussonderung und Extrabehandlung schafft. Ich hoffe auch Erwachsene durch zukünftige Entwicklungen zu erreichen und durch die Positiverfahrungen ihrer Kinder in ihren Schulen zu beeinflussen. Irgendwie muss es doch gelingen Eltern mit einem behinderten Kind wieder näher an Eltern mit einem nichtbehinderten Kind heranzuführen“ (ID 098, w, 21, E6, Abs. 18).

Hier wird auf positive Erfahrungen und Rückmeldungen gesetzt. Zwang wird einerseits als eine Möglichkeit extrinsischer Motivation anerkannt, andererseits wird jedoch auch gesehen, dass solch ein behördliches Vorgehen auch negative Wirkungen haben kann. Es wird einerseits die eigene emotionale Resonanz wahrgenommen und benannt („ungern“). Andererseits werden auch psychologische Kosten einer möglichen Zwangsverpflichtung bei den Betroffenen abgeschätzt (emotionale „Distanz“). Letzteres ist ein Hinweis auf eine weitere bedeutsame neue Qualität auf der eigenbestimmten Stufe (E6), nämlich die Perspektive anderer übernehmen zu können (Hy & Loevinger, 1996, S. 18). Die differenzierter werdende Wahrnehmung der eigenen Innenwelt vermittelt auch das Entstehen der **Perspektivenübernahme**.

„Der Lehrer darf durch den Inklusionsprozess keine Überforderung erfahren, dies könnte zu Motivationslosigkeit und Resignation führen“ (ID 004, w, 20, E6, Abs. 18).

„Projekt ‘Selbsterfahrung’ [:] Dieses Projekt soll Kindern und Jugendlichen eine andere Perspektive auf Beeinträchtigungen geben. Sozialpädagogen bieten einen mehrstündigen Kurs für Kindergärten und Schulen an, in denen die Zeit besteht in einem Rollstuhl, mit verbundenen Augen oder anderweitig sich einer anderen Lebensart zu nähern“ (ID 059, m, 23, E6, Abs. 19f.).

„Im Rahmen des von mir geplanten Projektes ‘So erlebe ich deine Welt’, werden Menschen ohne Behinderung von Menschen mit Behinderung in ihre Welt der Wirklichkeitswahrnehmung eingeführt. So können sich Fußgänger in einer Mannschaftssportart des Behindertensportes in der ‘Fit-in Freizeitanlage’ in Elxleben ausprobieren, allein durch das Vertrauen auf einen Blindenführhund der Erfurter ‘Blindenführhundeschule Hahn’ aus einer anderen Perspektive die Stadt erkunden, am Gehörlosenchor des ‘Kultur Lauter Stille e.V.’ teilnehmen, oder den Arbeiterinnen und Arbeitern der ‘Behindertenwerkstatt’ im CJD- Erfurt assistieren. Ziel dieses Projektes ist es, andere Wirklichkeiten als die eigenen kennen und akzeptieren zu lernen, Berührungsängste abzubauen und Sozialkompetenzen zu bestärken“ (ID 007, w, 21, E6, Abs. 17).

Auf den ersten Blick lassen die drei vorstehend zitierten Fundstellen an die Konzeptualisierung einer linear-kausalen Beziehung zwischen Erfahrung und Veränderungswirkung denken, was für die Bedeutungsbildung auf der vorhergehenden Stufe (E5) typisch wäre. Jedoch wird hier relativierend formuliert: Überforderung *könnte* bestimmte psychische Konsequenzen („Motivationslosigkeit und Resignation“) bei den Betroffenen nach sich ziehen. Dies ist jedoch nicht zwangsläufig so. Die Fortbewegung im Rollstuhl oder allein auf einen Blindenhund vertrauend *soll helfen* eine andere Weise des Lebens und Erlebens zu verstehen, Berührungsängste abzubauen und so weiter – es ist das *Ziel* der Maßnahme, nicht notwendigerweise das Ergebnis.

Aus der Bedeutungsbildungsperspektive von E6 werden Veränderungen zunehmend prozesshaft gedacht und immer weniger linear kausal. Klarer als noch auf der Stufe E5 erfolgt eine *Unterscheidung von Mittel und Zweck* (Hy & Loevinger, 1996, S. 16). Die Konzeptualisierung des Zusammenhangs zwischen einer Maßnahme und dem angestrebten Ziel wird eher in mehr oder weniger förderlichen Bedingungen gedacht, in positiven wie negativen Wirkungen, die sich im Laufe der Zeit entfalten können (aber nicht müssen) und so weiter.

„Man kann der Gesellschaft kein humanistisches Weltbild und positives Menschenbild aufzwingen, diese Überzeugung muss sich selbständig entwickeln. Jedoch besteht die Hoffnung durch kleine Schritte und Maßnahmen wie z.B. Begegnungsstätten, Kulturtage oder gemeinsame Arbeit im öffentlichen Leben, eine humanistische Grundhaltung zu verstärken“ (ID 095, w, 25, E6, Abs. 12).

„Die Verankerung des Inklusionsgedankens während meiner Amtszeit in den Köpfen, im Bewusstsein jedes Gesellschaftsmitgliedes kann allerdings leider nicht ‘verordnet’ werden, durch einen weiteren Ausbau von Möglichkeiten von behinderten Menschen im schulischen und öffentlichen Raum soll ein ‘schleichender’ Prozess stattfinden, durch den Menschen mit Beeinträchtigungen jeglicher Art zum allgemeinen Stadtbild gehören werden und nicht mehr als außergewöhnlicher Anblick wahrgenommen werden“ (ID 064, m, 25, E6, Abs. 21).

Die „Inklusionsbeauftragten“ auf der Stufe E6 betonen wiederholt, dass gesellschaftliche Veränderungen in Richtung Inklusion nicht im Sinne von Interventionsmaßnahmen mit sicherem Ausgang konzeptualisiert werden können. Gleichwohl kommt in den Explikationen bisweilen die **Überzeugung hoher Gestaltungsmacht** zum Ausdruck, sie lässt eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung vermuten. Der Autor der vorstehenden Fundstelle verspricht das Verständnis, dass Veränderungen im Denken sich allmählich entwickeln und zwar vor dem Hintergrund von Erfahrungen. Ändert sich das übliche Erleben, so wird sich auch das darauf basierende Denken verändern. Wenngleich er formuliert „soll ein schleichender Prozess stattfinden“, scheint er doch davon auszugehen, dass die angestrebte Veränderung der allgemeinen Wahrnehmung und Bewertung am Ende erreicht sein wird.

Die aus der Perspektive der Bedeutungsbildung der eigenbestimmten Stufe (E6) konzipierten **Maßnahmen zielen auf inklusionsförderliche Erfahrungen**. Das heißt, es wird nicht (nur) direkt auf einen wie auch immer materialisierten Zustand von Inklusion gezielt – etwa Rampen, Fahrstühle, Diversität im Klassenzimmer – sondern es werden unterschiedliche Antworten gefunden auf die Frage, welche Erfahrungen Menschen machen müssen, so dass sie mit höherer Wahrscheinlichkeit im Sinne von Inklusion denken und handeln werden.

„In der ‘Thüringer Allgemeinen Zeitung’ wird die Kampagne ‘Erzähl’ Du es uns doch’ gestartet werden, in welcher mit Hilfe des Oberbürgermeisters Erfurts Menschen mit und Menschen ohne Behinderungen dazu animiert werden sollen, von ihren gegenseitigen Erfahrungen und Begegnungen zu berichten und diese mit der Öffentlichkeit zu teilen“ (ID 007, w, 21, E6, Abs. 11).

„Geplant sind gemeinsame Kunstprojekte, in denen alle Schüler praktisch und eigenständig ein Kunstwerk erschaffen. Wie und Was sie machen möchten, steht den Schülern völlig frei. Denn künstlerische Arbeit fördert bei allen Kindern Kreativität, Selbsterfahrung und freie Gefühlsäußerung. (...) Durch dieses Kunstprojekt findet jedes Kind eigene Akzeptanz und Akzeptanz durch Andere. Die Schüler fühlen sich für eine gemeinsame Sache verantwortlich und sehen sich als wichtiges Mitglied. Letztendlich resultiert daraus ein gestärktes Gemeinschaftsgefühl“ (ID 103, w, 22, E6, Abs. 16).

Wenngleich im vorstehenden Zitat der Zusammenhang zwischen Maßnahme und erwünschter Wirkung im Sinne linearer Kausalität versprochen wird – „fördert bei allen Kindern“ (s.o.) anstatt „könnte in vielen Fällen zur Förderung beitragen“ – wird in beiden Fundstellen die Wertschätzung von Erfahrung deutlich. Die oben bereits angesprochene Überzeugung großer Gestaltungsmacht zeigt sich hier in der impliziten Annahme, dass die ins Auge gefassten Maßnahmen auch machbar sind, die angestrebten Ziele früher oder später auch erreicht werden. Da ist kein Zweifel daran, dass der Oberbürgermeister auch dazu gebracht werden kann, bei der Kampagne mitzuwirken oder dass Schüler eigenständig ein Kunstwerk erschaffen, sobald ihnen dazu Gelegenheit gegeben wird.

Diese für die Stufe E6 kennzeichnende, auf Machbarkeit orientierte Haltung scheint auch in der folgenden Fundstelle auf, in der es um einen Beitrag zur gemeinsamen gesellschaftlichen Anstrengung von Politik und Bürger*innen im Dienste des Wandels in Richtung Inklusion geht.

„Auch sollen vermehrt Straßenumfragen geführt werden, durch welche das gesellschaftliche Verständnis zur Inklusionspolitik Thüringens erfragt und dokumentiert wird. Durch die Einrichtung von Internetforen unter dem Slogan 'Inklusion verbindet' können die Erwartungen, Meinungen, Befürchtungen und Hoffnungen der Bürgerinnen und Bürger der Stadt Erfurt herausgefunden werden, wie Inklusion gesellschaftsfähig werden kann und was die Politik leisten sollte, um diesen Prozess zu unterstützen. Die Ergebnisse aus den Umfragen und Konzeptionen, werden von mir und meinen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zusammengetragen und bei der jährlichen Ministerkonferenz vorgelegt, damit die Belange der Gesellschaft politisch aufgegriffen und zur Diskussion gebracht werden können. Als Inklusionsbeauftragte ist es meine Pflicht, dem mächtigsten 'Sprachrohr' in einem demokratischen Staat, nämlich den Bürgerinnen und Bürgern, eine 'Plattform' zu bieten, um ihre Mitgestaltungsansprüche einer inklusiven Gesellschaft geltend machen zu können. Ziel dieser öffentlichen Aktionen ist es, bis zum Jahr 2020 die Bewusstseinsbildung und Aufklärungsarbeit für inklusive Themen voranzubringen und die damit verbundene Bewusstseinsbildung für alle Altersschichten anzuregen“ (ID 007, w, 21, E6, Abs. 11).

Hier wird erneut die *Differenzierung von Ziel und Mitteln* deutlich. Mittels Umfragen auf der Straße und im Internet sollen die unterschiedlichen inklusionsbezogenen Sichtweisen „der Bürgerinnen und Bürger der Stadt Erfurt herausgefunden werden“ (s.o.), damit diese „politisch aufgegriffen (...) werden können“ (s.o.). Auch diese Autorin formuliert nuanciert. In ihrer Konzeptualisierung gesellschaftlicher Zusammenhänge, soweit sie hier zum Ausdruck kommt, gibt es keinen linearen Zusammenhang zwischen Befragung von Bürger*innen und politischer Umsetzung. Bezüglich der Einstellungen der Befragten werden „Erwartungen, Meinungen, Befürchtungen und Hoffnungen“ (s.o.) unterschieden. In dieser Reihung kommt die – aus Sicht der Selbstentwicklungstheorie sich auf der eigenbestimmten Stufe (E6) herausbildende – Fähigkeit zu subtilen begrifflichen Unterscheidungen zum Ausdruck (welche sich auf den nachfolgenden Stufen weiter ausdifferenziert). Die Bedeutungsbildung der eigenbestimmten Stufe (E6) *operiert mit Kontrasten und Gegensätzen* (Hy & Loevinger, 1996, S. 15). Während diese auf der vorhergehenden Stufe noch als Widersprüche empfunden und tendenziell eliminiert wurden, werden sie nun zunehmend als Bereicherung empfunden. Eine hinreichende Ausprägung dieser Ausdrucksfähigkeit mittels der Kombination von Kontrasten ist Voraussetzung für Wahrnehmung, Versprachlichung und Integration von Heterogenität – kognitiv und auf der Handlungsebene. Im Falle des hier zitierten Beispiels geht es um die Heterogenität unterschiedlicher möglicher Reaktionen Einzelner auf die angestrebten gesellschaftlichen Veränderungen. Dabei werden Meinungen und Erwartungen unterschieden, sowie Befürchtungen und Hoffnungen kontrastiert. Ganz offenbar wird die Kombination dieser vier Begriffe von der Autorin gewählt, weil sie ihr Verständnis durch die Verwendung

eines einzelnen Begriffes sprachlich nicht genügend gut abgebildet gesehen hätte. Weder in diesem Zusammenhang noch überhaupt in ihrer gesamten Explikation gebraucht die Autorin Worte wie Heterogenität oder Diversität. Es ist auch nicht davon auszugehen, dass sie die oben zitierte Äußerung selbst in diesen Zusammenhang stellen würde. Die gewählte Formulierung integriert jedoch verschiedene, zum Teil miteinander in Kontrast stehende Aspekte (Hoffnungen und Befürchtungen) von Einstellungen. Selbst wenn – was anzunehmen ist – dies der Autorin nicht bewusst (gewesen) sein sollte: Indem sie ein begriffliches Bouquet verwendet, mittels dessen sie den (nicht verwendeten) Begriff „Einstellungen“ kontrastierend differenziert, erzeugt sie Bedeutung durch die Integration von Heterogenität auf der sprachlichen Ebene. Die Herausbildung dieser Fähigkeit zur **INTEGRATION VON HETEROGENITÄT IM ZUGE DER BEDEUTUNGSBILDUNG** markiert einen wesentlichen qualitativen Sprung zwischen Stufe E5 und E6 – in den Möglichkeiten begrifflicher Konzeptualisierung allgemein und der Konzeptualisierung von Inklusion im Besonderen.

Zur Verdeutlichung wird erneut ein Vergleich zu der vorausgehenden Stufe E5 gezogen. Eine Entsprechung zu der oben zitierten Fundstelle wird wie folgt sprachlich gefasst:

„Die Evaluation soll zum einen erfassen, wie die Personen Inklusion finden und (...) welche Meinung sie darüber haben“ (ID 090, w, 21, E5, Abs. 8).

Auffällig ist hier, dass das Wort „Meinung“ im Singular gebraucht wird. Dies ist typisch für die Bedeutungsbildung auf der aufgabenzentrierten, rationalistischen Stufe (E5). Die Autor*innen sprechen im Singular von *der* Meinung oder *der* Ansicht der Gesellschaft, der Menschen, der Bevölkerung, der Lehrenden und so weiter.

„Mir ist bewusst, dass ich keine Meinungsänderung der Gesellschaft erzwingen kann“ (ID 089, w, 20, E5, Abs. 11).

„Die sehr langsame Inklusionsentwicklung ist, meines Erachtens, oftmals nicht auf eine gegenteilige Meinung der Menschen zurückzuführen“ (ID 128, w, 19, E5, Abs. 33).

„Die Voraussetzung für eine solche Förderung, ist vor allem die Ansicht der Lehrende. Diese sollten jedes Kind als eine eigene Persönlichkeit ansehen“ (ID 077, w, 20, E5, Abs. 12).

„Auch die Lehrkräfte werden die Ansicht des oben beschriebene Menschenbildes besitzen müssen“ (ID 082, w, 22, E5, Abs. 18).

In der Bedeutungsbildung auf Stufe E5 wird meist implizit, wie in den vorstehenden Fundstellen, manchmal gar explizit, wie in der folgenden Fundstelle, davon ausgegangen, dass es nur eine Meinung gibt beziehungsweise geben sollte.

„Ich bin der Meinung, wenn es zwei Parteien mit gegensätzlichen Meinungen gibt, sollte man sich in der Mitte treffen“ (ID 036, w, 22, E5, Abs. 13).

Aus der eigenbestimmten Bedeutungsbildungsperspektive (Stufe E6) wird hingegen überwiegend im Plural gesprochen und differenzierter und nuancierter formuliert.

„Meinungen und Ansichten über behinderte Menschen beruhen meist nicht auf fundiertem Wissen oder gar eigenen Erlebnissen“ (ID 040, w, 20, E6, Abs. 15).

„Ich bin mir sicher, dass es schwierig wird Inklusion durchzusetzen, weil das Thema Behinderung in dem Großteil der Bevölkerung eines ist, das ihnen Angst macht und mit negativen Meinungen behaftet ist“ (ID 041, w, 20, E6, Abs. 20).

„Unterschiedliche Vorstellungen und Ansichten zum Thema der Inklusion führen aus meiner Sicht dazu, dass es nur schwer, wenn überhaupt möglich ist, dass Ziel der Inklusion wirklich zu erreichen. Durch eine unterschiedliche Umsetzung können bereits innerhalb der einzelnen Bundesländer (nur in Deutschland) gravierende Differenzen entstehen, so dass der Einzelne sich möglicherweise nicht überall vollends respektiert fühlt“ (ID 114, m, 23, E6, Abs. 17).

Der Gebrauch des Numerus ist hier nicht zufällig. Vielmehr ist die Verwendung des Singulars im Zusammenhang mit Einstellungen und Werthaltungen eine Form der Reduktion, die auf der Stufe E5 der Auffächerung von Begriffen (Diversifikation) gegenübersteht. Es sei dahingestellt, ob dies als sprachlicher Ausdruck des Umstands gewertet werden kann, dass aus der aufgabenzentrierten Perspektive von E5 die Diversität von Meinungen (noch) nicht gesehen und deren psychologische (Mit-) Bedingtheit durch Erfahrungen und emotionale Resonanzen (noch) nicht erkannt werden kann. Alternativ könnte beispielsweise auch das Konstrukt der *Ambiguitätstoleranz* (Frenkel-Brunswik, 1949; Reis, 1997) herangezogen und gesagt werden, dass deren Herausbildung im Zuge der Entwicklung von E5 nach E6 beginnt. Im Zusammenhang dieses Forschungsberichtes über die Konzeptualisierung von Inklusion ist – phänomenologisch – vor allem bedeutsam, dass das Erkennen beziehungsweise Herstellen begrifflicher Schattierungen und Kontraste *und* deren Nutzung zum Ausdruck und zur Vertiefung des eigenen Verständnisses – hier als „Integration von Heterogenität im Zuge der Bedeutungsbildung“ bezeichnet – sich nicht vor Erreichen der eigenbestimmten Stufe (E6) zeigt.

Als ein Beispiel dieser Struktur des Denkens wird in der folgenden, zuvor bereits zitierten Fundstelle eine Auflistung von Einschränkungen, die weit verbreitet sind und deshalb meist dem Bereich der „Normalität“ zugeordnet werden (Brille) beziehungsweise die weniger leicht erkennbar sind (Lernschwierigkeiten, emotional-soziale Schwierigkeiten) als körperliche Beeinträchtigungen (Rollstuhl) dazu benutzt, das umgangssprachliche Verständnis von Behinderung zu dekonstruieren.

„Denn wenn man es überspitzt formulieren möchte, dann hat jeder Mensch in gewisser Weise eine Behinderung. Bei manchen ist diese nur offensichtlicher als bei anderen. Einige sitzen im Rollstuhl, andere müssen in ihrem Alltag begleitet werden und wieder andere tragen eine Brille oder sind in ihrer Fähigkeit zu Lernen eingeschränkt oder können ihre Emotionen nicht kontrollieren“ (ID 006, w, 22, E6, Abs. 13).

Dieselbe Autorin hinterfragt im weiteren Verlauf die Sinnhaftigkeit des Versuches, Inklusion über gesetzliche Regelungen herbeizuführen, und weist auf mögliche unerwünschte Nebenwirkungen eines solchen Ansatzes hin.

„Auf zahlreiche Gesetze und Verordnungen zur Umsetzung der Inklusion würde ich so lange wie nur möglich verzichten. [...] Gesetze und Regeln drücken dem Ganzen einen gewissen Zwangscharakter auf, den ich für hinderlich halte. Wodurch es im schlimmsten Fall zu noch mehr Ausgrenzung und Stigmatisierung kommen kann. Die Menschen sollten selbst zu der Einsicht gelangen, (und dies kann man durchaus durch verschiedene Maßnahmen steuern) dass sie hinter der Inklusion stehen und diese sozusagen verinnerlicht haben“ (ID 006, w, 22, E6, Abs. 13 f.).

Wenngleich sprachlich nicht vollständig ausformuliert, werden hier gleich zwei Kontraste gebildet. Beide rekurren auf die psychologische (Mit-) Bedingtheit menschlichen Verhaltens und damit auf einen Zusammenhang, welcher erst mit Erreichen der eigenbestimmten Stufe (E6) zunehmend gesehen wird – einhergehend mit der differenzierteren Wahrnehmung der eigenen kognitiven und emotionalen Prozesse. Einerseits wird die Gefahr gesehen, dass gesetzliche Regelungen zur Förderung von Inklusion im ungünstigen Fall Reaktanz auslösen und im Ergebnis das Gegenteil dessen bewirken könnten, das mit dem Gesetz angestrebt wird und andererseits wird ausgesagt, dass Handeln aus Einsicht, auf das stattdessen gesetzt werden solle, durchaus gesteuert werden könne. Es wird also nahegelegt, intrinsische Motivation könne von außen bewirkt werden. Es wird jedoch nicht ausgesagt, wie dies geschehen kann. Der Autor der folgenden Fundstelle – sein Satzergänzungstest war als E6+ (im Übergang von E6 nach E7 befindlich) ausgewertet worden – adressiert den gleichen Zusammenhang.

„Um Inklusion bzw. eine inklusive Gesellschaft zu erreichen, muss es die Gesellschaft, sprich alle Individuen, wollen. Ich habe aber auf die Individuen einer Gesellschaft keinen direkten Einfluss. Ich kann Inklusion nicht machen. Ich kann nur Grundlagen, Voraussetzungen und Möglichkeiten schaffen. Was ich beeinflussen und verändern kann, sind Systeme, Strukturen und Abläufe. Es sind von Menschenhand geschaffene Dinge, die man zu verändern vermag. Ich mache in dem Sinne keine Inklusionspolitik, sondern verstehe meine Aufgabe so, dass ich versuche Prozesse anzustoßen, die eine Entwicklung hin zu einer inklusiven Gesellschaft eventuell begünstigen bzw. versuche ich eine Politik zu gestalten, durch die die Auswirkungen unserer separierenden und exkludierenden Gesellschaft gemindert werden und es mehr Menschen als bis jetzt gelingt, an der Gesellschaft teilzuhaben und sich zu beteiligen“ (ID 102, m, 30, E6+ Abs. 21 f.).

Inklusion wird hier eingeordnet als etwas, das von selbst entstehen müsse. Etwas bewirken zu wollen oder zu sollen, das nicht ‘gemacht’ werden kann, führt weder zu Handlungsunfähigkeit noch wird der Widerspruch negiert. Er wird jedoch integriert in einen nicht ausformulierten Wechselwirkungszusammenhang aus Prozessverläufen, in dem bestimmte Aspekte oder Rahmenbedingungen günstig beeinflusst und Impulse gesetzt werden können.

In der Zusammenschau der in diesem Abschnitt genannten strukturellen Kennzeichen der Bedeutungsbildung auf der eigenbestimmten Stufe (E6) – Differenziertheit der Innenwahrnehmung, beginnendes Erkennen psychologischer Kausalität, Perspektivübernahmefähigkeit, Ziel-Mittel-Unterscheidung, Nuancierung begrifflicher Schattierungen, Toleranz gegenüber Dissonanz und Ambiguität begleitet von der Fähigkeit all dies bedeutungsbildend zu nutzen – entsteht erstmals *konzeptuelle Komplexität* (Hy & Loevinger, 1996, S. 15). Dies wird dadurch erreicht, dass zuvor ausdifferenzierte Aspekte des Gegenstands – Etablierung von Inklusion in Erfurt – zu einem sowohl auf der konkreten als auch auf der abstrakten Ebene nachvollziehbaren Gesamtzusammenhang verwoben werden. Das nachfolgende etwas längere Zitat ist, trotz einiger Fehler, relativ gut geeignet, zu veranschaulichen, wie das Denken der eigenbestimmten Stufe Komplexität entstehen lässt. Wiedergegeben werden die kompletten Ausführungen zu einer von vier beschriebenen Maßnahmen.

„3. Maßnahme: Integrative Wohnheime

Ziel: Bezahlbaren, inklusiven Wohnraum schaffen. Durch Wohngemeinschaften Menschen mit individuellen Stärken und Interessen zusammenzuführen. Soziale Mischung von z.B. Studenten, Menschen mit Migrationshintergrund, allein erziehende Mütter, alter Menschen oder allgemein Menschen mit Unterstützungsbedarf beim alltäglichem Leben.

Umsetzung:

- Menschen mit erhöhtem Pflegebedarf ist es möglich, dass eine Assistentkraft im selben Haus wohnt.
- Vor allem Studenten könnten günstiger oder kostenfrei in einer Wohngemeinschaft wohnen, wenn sie kleine alltägliche Unterstützungen für Menschen mit Behinderungen übernehmen. Studenten z.B. der Studienrichtungen Sonderpädagogik könnten dies als Praktikum oder sonstige Erfahrungen in der Berufswelt angerechnet werden.
- Tiere sind in den Wohnheimen grundsätzlich ausdrücklich erlaubt, da sie die Kontaktaufnahme zwischen den Bewohnern erleichtern.
- Gemeinschaften zur gegenseitigen Unterstützung. Z.B. könnten sich alleinerziehende Mütter mit anderen Frauen zusammentun (z.B. mit Migrationshintergrund oder Seniorinnen die in der Betreuung von Kindern noch eine angenehme sinnvolle Beschäftigung sehen)
- Alle Wohnungen hätten einen barrierefreien Zugang und wären auch sonst auf die individuellen Bedürfnisse der Bewohner angepasst.
- Sozialarbeiter wären vor Ort
- Ambulante Pflegedienste wären für alle Bewohner jederzeit erreichbar um möglichen Gefahren vorzubeugen

Mittel:

- Anreiz von der Stadt an z.B. Studenten: günstige Mieten
- Leerstehende Häuser in der Innenstadt renovieren und den individuellen Bedürfnissen der Bewohner anpassen. Bevorzugt werden hier die alten Kasernengebäude auf dem Petersberg in Betracht gezogen.

- Wohnblöcke im Rieth oder Moskauser Platz in integrative Wohngemeinschaften umstrukturieren“ (ID 031, w, 25, E6, Abs. 32 ff.).

Die Autorin differenziert und kombiniert unterschiedliche Bedarfslagen auf eine Weise, dass – wie sie annimmt – alle profitieren. Sie bedenkt dabei potenziell zu Segregation führende kulturelle, generationale und lebenssituationsbezogene Aspekte. Sie berücksichtigt Überlegungen zur Kosteneffizienz, unter anderem indem sie mit der Nutzung leerstehender Gebäude operiert. Kostensenkend soll sich auch die ausgleichende Kombination der von der Autorin antizipierten möglichen psychologischen und wirtschaftlichen Ausgangslagen von Seniorinnen, Migrantinnen, Studierenden und Alleinerziehenden auswirken. Sie schenkt außerdem der emotional-sozialen Wirkung von Tieren auf Menschen Beachtung.

Insgesamt widerspiegeln sich die verschiedenen strukturellen Merkmale der eigenbestimmten Bedeutungsbildung sowohl im Sprachstil als auch in den auf Inklusion bezogenen Inhalten der Explikationen.

4.2.3.2 Diskursiv-systematisierender Sprachstil auf E6

Zur Kennzeichnung des Sprachstils auf der eigenbestimmten Stufe (E6) wurden hier Attribute diskursiv und systematisierend gewählt, da die Autor*innen die einzelnen von ihnen gesehenen Aspekte systematisch und nachvollziehbar miteinander in Beziehung setzen. Sie gehen methodisch vor, weben Begründungen für ihr Vorgehen in ihre Ausführungen ein, so dass in der Regel durchdachte, sinnvoll strukturierte und sprachlich überwiegend korrekt abgefasste Gedankengänge entstehen.

„Aufbauend aus den Ergebnissen der Erfassung der aktuellen Situation im Bereich der bereits umgesetzten Maßnahmen auf dem Gebiet der Inklusion wird das Augenmerk für die Inklusionspolitik in Erfurt für die nächsten 10 Jahre gezielt in folgende Aufgabenbereiche gegliedert. In jedem dieser Aufgabenbereiche werden Fachausschüsse gebildet, aus Fachleuten, Vertretern der Zivilgesellschaft und Behindertenvertretern. Um eine stetige Weiterentwicklung des Inklusionsprozesses zu gewährleisten müssen neben diesen Fachausschüssen auch geeignete Kontrollgremien in diesem Prozess implementiert werden. Die leitende Position dieses Kontrollausschusses wird dem Bürgermeister der Stadt Erfurt übertragen“ (ID 056, w, 22, E6, Abs. 6).

Das Entstehen des Eindrucks einer gewissen Diskursivität beim Lesen der Explikationen, die aus der Perspektive der eigenbestimmten Stufe (E6) verfasst wurden, wird auch durch die Verwendung von Fragen als Stilmittel begünstigt.

„Damit jeder Schüler seinen Stärken und Schwächen(wobei die Frage bestehen bleibt, ob Schwächen nicht einfach vorhanden sein dürfen und nicht mit aller Kraft auch zu Stärken werden müssen) gerecht gefördert werden kann, benötigt es allerdings einen großen personellen Aufwand“ (ID 003, w, 20, E6, Abs. 17).

„Wann endet der Prozess und muss er überhaupt enden? Kann er nicht allein dadurch, dass er in Bewegung bleibt stattfinden?“ (ID 003, w, 20, E6, Abs. 23).

„Inklusion- ein Ideal, das es anzustreben gilt? Für welches die Bereitschaft der Bevölkerung da wäre? Für das es geeignete Methoden und Umsetzungsmöglichkeiten gäbe? Das sowohl von Seiten der für behindert gehaltenen Menschen als auch von Seiten der Menschen, die sich für normal halten, akzeptiert werden würde? Das an der jetzigen Situation der Stigmatisierung und Ausgrenzung der sogenannten 'Behinderten', tatsächlich etwas ändern würde?“ (ID 006, w, 22, E6, Abs. 10).

„Schaffen wir denn nicht gerade durch diese einzelnen kleinen Welten, in denen die Kinder ihren Vor- und Nachmittag verbringen, den Nährboden für Wegsehen, Ausgrenzung und/oder Rivalität?“ (ID 040, w, 20, E6, Abs. 20).

Die Fragen werden oft eher beiläufig gestellt, in Klammern gesetzt oder sind rhetorischer Natur. Sie verlangen selten nach einer Antwort. Vielmehr dienen sie dazu, auf Aspekte hinzuweisen, die sonst übersehen werden könnten beziehungsweise gängige Sichtweisen aufzubrechen oder diese zu hinterfragen.

„Als Inklusionsbeauftragter der Stadt Erfurt, mit dem Auftrag Inklusion in Erfurt einzuführen, würde ich als erstes eine Auswahl treffen, welche Mittel momentan im Schulsystem für Inklusion nützlich sein könnten und welche dieser entgegenarbeiten. Zum Beispiel stellt sich mir die Frage, in wie weit es sinnvoll ist Unterrichten in 'Klassenform' zu halten, Noten zu geben, den ganzen Tag in ein und demselben stickigen Raum zu verbringen oder wie sich Frontalunterricht auf das Lernverhalten von Schülern auswirkt“ (ID 003, w, 20, E6, Abs. 12).

Neben *diskursiv* und *systematisch* beziehungsweise *systematisierend* können eine ganze Reihe weiterer Attribute als kennzeichnend für den Sprachstil der eigenbestimmten Stufe (E6) gelten. Die Explikationen der Inklusionsbeauftragten, die aus dieser Bedeutungsbildungsperspektive verfasst wurden, sind *ziel-* beziehungsweise *ergebnisorientiert* und beeindrucken durch eine Erfolgs- und Machbarkeitsorientierung, in der etwas aufscheint, das weiter oben bereits als Überzeugung von Gestaltungsmacht angesprochen wurde.

„Außerdem ist es sehr wichtig, dass die Mitarbeiter der Schule als Team agieren und ausnahmslos, das gleiche Ziel verfolgend, hinter dem Grundgedanken der Inklusion stehen“ (ID 003, w, 20, E6, Abs. 19).

„Den vielfältigen, individuellen Entwicklungsbestrebungen und Eigenansprüchen der Menschen gerecht zu werden, stellt eine der größten Herausforderung der Inklusionspolitik Thüringens dar. Um in Zukunft möglichst viele Schulen mit einem inklusiven Lernprofil auszustatten, ist es wichtig einen Erprobungszeitraum festzulegen, in welchen die Erfolgstendenzen dieses Modells untersucht und dokumentiert werden“ (ID 007, w, 21, E6, Abs. 12).

Die Ausführungen sind *differenzierend*, *explizierend*, *prüfend*, *vergleichend*, *abwägend*.

„Die Folgende Explikation möchte ich nutzen, um anhand der Aufgabenstellung herauszufinden, ob denn der Zustand der Inklusion, ob in einer fiktiven Situation oder übertragen auf die Realität, ein denkbares und sinnvoll-anzustrebendes Ziel wäre und wo eventuell Grenzen dessen sind“ (ID 006, w, 22, E6, Abs. 11).

Da die Autor*innen, im Unterschied zur vorhergehenden Stufe, zu formalen Operationen mit abstrakten Begriffen in der Lage sind, kann es geschehen, dass sie sich in übergeordneten Überlegungen verlieren und Anwendungsnähe und konkrete Maßnahmen zur Umsetzung vermissen lassen, so dass stellenweise der Eindruck entstehen kann, es handele sich um ein politisches Traktat.

„Die UN-BRK zielt dabei auf eine umfassende Inklusion und damit Zugehörigkeit ab, denn kein Mensch darf ausgeschlossen, ausgegrenzt oder an den Rand gedrängt werden. Menschenrechtlich gesehen ist der Schutz vor Ausgrenzung verknüpft mit den Ansprüchen der Freiheit, Gleichheit und Solidarität. Ziel der Inklusion ist es, dass alle Menschen frei, gleich, auf der Grundlage der Menschenwürde und der eigenen Selbstbestimmung miteinander ihr Leben gestalten können“ (ID 046 w, 21, E6, Abs. 15).

„Die Etablierungs- und Umsetzungsschwierigkeiten inklusionspolitischer Konzepte der letzten Jahre haben gezeigt, dass die Verwirklichung einer inklusiven Gesellschaft keine Angelegenheit darstellt, die von heute auf morgen zum ‘Selbstläufer’ wird. Es liegt daher in der Verantwortung des ‘Superministeriums Inklusion Thüringen’ (...), nachhaltige Projekte zu entwickeln und Maßnahmen zu ergreifen, die Inklusion nicht nur zu einer politischen Aufgabe machen, sondern vor allem zu einer sozialgesellschaftlichen Herausforderung, die durch das Engagement der Bürgerinnen und Bürger getragen wird“ (ID 007, w, 21, E6, Abs. 11).

Insgesamt führen die im vorangegangenen Abschnitt dargelegten Kennzeichen der Bedeutungsbildungsstruktur auf der Stufe E6 zu differenzierten, vergleichend-abwägenden Ausführungen, deren stilistischer Duktus hier zusammenfassend als diskursiv-systematisierend bezeichnet wird.

4.2.3.3 Inhaltliche Kennzeichen auf der Stufe E6

Die Ausführungen mit dem Bedeutungsbildungshorizont der eigenbestimmten Stufe E6 sind – im Unterschied zu E4 – ohne weitere Exegese inhaltlich nachvollziehbar, und – im Unterschied zu E5 – nicht lediglich auf der konkreten, sondern auch auf der abstrakten Ebene stringent. Daher können die im Folgenden zitierten Fundstellen aus Explikationen der eigenbestimmten Stufe (E6) weitgehend für sich stehen, bedürfen kaum der interpretierenden Einordnung und decken die gleichen Bereiche ab, die in den Ausführungen zu den inhaltlichen Kennzeichen der beiden vorhergehenden Stufen bereits genannt wurden. In vielen Fällen wird ein System aufeinander bezogener respektive miteinander vernetzter Maßnahmen dargestellt, bei denen Mittel und Zweck unterschieden sowie Teilziele und mögliche Begleiterscheinungen, erwünschte wie unerwünschte, benannt werden. Die Autor*innen sind um Nachvollziehbarkeit ihres Gedankengangs bemüht und strukturieren diesen entsprechend. Dabei wird nicht selten – trotz insgesamt eher kurzer Texte – von expliziten Gliederungen Gebrauch gemacht. Die in Anhang D

vollständig zitierte Explikation der Probandin mit der ID 056 ist beispielsweise wie folgt gegliedert:

1. Vorwort
2. Aufgabenbereiche
 - 2.1 Bildung und Erziehung
 - 2.2 Arbeit und Personalentwicklung
 - 2.3 Wohnen
 - 2.4 Mobilität, Verkehr und Barrierefreiheit
 - 2.5 Freizeit, Kultur und Sport
 - 2.6 Gesundheit
 - 2.7 Öffentlichkeitsarbeit und Bewusstseinsbildung
3. Fördermittel
4. Mitteleinsatzplanung
 - 4.1 Jahre 2018 bis 2022
 - 4.2 Jahre 2023 bis 2026
 - 4.3 Jahre 2026 bis 2028
5. Resümee

Innerhalb der Gliederungspunkte 2.1 bis 2.7 stellt die Autorin zunächst für den jeweiligen Aufgabenbereich den Bezug zur UN-BRK her, definiert dann ein Ziel, gefolgt von darauf bezogenen Maßnahmen sowie einem Zeitplan.

„2.5 Freizeit, Kultur und Sport

Dieser Bereich bezieht sich auf Artikel 30 der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-Konvention, Artikel 30, S.24), welcher den Menschen mit einer Behinderung das Recht zusagt, gleichberechtigt am kulturellen Leben, an Erholung, Freizeit und Sport teilzunehmen.

Ziel: Das Ziel ist es hierbei, barrierefreie Freizeitangebote zu schaffen und Kultur und Sport für Menschen mit Behinderungen zugänglich zu machen.

Maßnahmen:

1. Beseitigung von Zugangshindernissen zu kulturellen und freizeitlichen Einrichtungen.
2. Theatervorstellungen und ähnliche kulturelle Angebote zugänglich machen durch Leichte Sprache, Gebärdensprache und Höranlagen für Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung.
3. Organisation von behinderungsspezifischen Sport- und Erholungsaktivitäten.

Zeitrahmen:

1. Bis 2020: Erstellung einer Konzeption für die Schaffung von behinderungsspezifischen Sport- und Erholungsaktivitäten.

2. Bis 2024: Umsetzung von Leichter Sprache, Gebärdensprache und Erreichung von Höranlangen im kulturellen Bereich.
3. Bis 2026: Beseitigung von Zugangshindernissen zu kulturellen und freizeitlichen Einrichtungen“ (ID 056, w, 22, E6, Abs. 60 ff.).

Die Ordnung und Gliederung der Gedankenführung auf E6 geht zurück auf die Fähigkeit, kognitive Komplexität nicht nur bilden, sondern diese auch ‘im Geiste halten’ zu können, sie lange genug ‘auszuhalten’, um sie ordnen zu können (anstatt, wie auf E5, sie qualitativ und/ oder quantitativ reduzieren zu müssen). Die konzeptuellen Elemente, welche durch die Berücksichtigung von Motiven, Intentionen, alternativen Sichtweisen, durch die Unterscheidung von Mittel und Zweck sowie die Integration von Gegensätzen erzeugt wurden, können zueinander ins Verhältnis gesetzt, priorisiert, organisiert und reorganisiert werden. Im Zuge dessen zeichnet sich die Bedeutungsbildung der eigenbestimmten Stufe (E6) durch ein Bemühen um Ausgewogenheit und *Fairness* (Hy & Loevinger, 1996, S. 16) aus.

„Mit dem Antritt als Inklusionsbeauftragte verfolge ich auch persönliche Ziele, die mich in meiner Ausübung leiten werden, z.B. mein Sinn für Gerechtigkeit“ (ID 116, w, 30, E6, Abs. 12).

„Grundvoraussetzung ist (...) eine gleiche Bezahlung aller Mitarbeiter der Schule. (...) Vom Schulleiter über Lehrer, Erzieher und Sonderpädagoge werden alle gleich entlohnt. Generell bin ich der Auffassung, dass Inklusion an Schulen nicht nur die faire und gleiche Behandlung eines jeden Schülers, sondern auch eines jeden Mitarbeiters beinhaltet“ (ID 003, w, 20, E6, Abs. 17 ff.).

„Eine weitere kostengünstigere Variante wäre Zertifikate und Gütesiegel an inklusionsfreudige Unternehmen zu vergeben, mit denen sie ihre Produkte auszeichnen dürfen. Ähnlich wie bei Fairtrade- oder Bio-Produkten könnte dadurch ein Bewusstsein der Konsumenten für inklusive Unternehmen entstehen. Je größer die Nachfrage nach solchen Produkten würde, desto mehr Unternehmen würden sich dafür begeistern Menschen mit Behinderung zu beschäftigen“ (ID 010, w, 20, E6, Abs. 21).

Das in der obigen Fundstelle benannte Gütesiegel stellt die Übertragung eines Wirkzusammenhangs aus einem anderen gesellschaftspolitischen Feld – der Förderung menschenwürdiger Arbeitsbedingungen und gerechter Entlohnung durch fairen Handel – auf das hier gestellte Problem – Förderung von Inklusion in Erfurt – dar. Dies ist ein Beispiel für die auf der eigenbestimmten Stufe (E6) entstehenden neuen und kreativen Ideen. Weitere Beispiele wurden weiter oben im Text bereits zitiert, etwa das Kunstprojekt zur Förderung auf Inklusion bezogener Bewusstseinsbildung (ID 103, w, 22, E6, Abs. 16) oder der Ansatz „inklusive Wohnraum [zu] schaffen“ (ID 031, w, 25, E6, Abs. 32) und dabei durch die Kombination unterschiedlicher Lebenssituationen und Bedarfslagen Vorteile für alle entstehen zu lassen. Derselben Feder entstammt folgende weitere Idee.

„4. Maßnahme: Erschließung brachliegender Flächen zur gemeinschaftlichen Nutzung

Ziel: Alle brachliegenden Flächen in der Stadt Erfurt werden zu Naherholungsmöglichkeiten umfunktioniert oder können zum gemeinschaftlichen gärtnern genutzt werden. Die gemeinschaftliche Gartennutzung in der Stadt (d.h. dem Anbau von Lebensmitteln deren Ernte und Verarbeitung als Gemeinschaftsaktivitäten) fördert das soziale Miteinander der Bewohner und bietet vielen, gerade alten und Menschen mit Beeinträchtigungen eine sinnvolle Alltagsbeschäftigung.

Gemeinsames Ziel aller Bürger ist es hier Freiraum und Orte der Begegnung zu schaffen. Die Flächen bieten außerdem genug Möglichkeiten für kulturelle- sowie Bildungsangebote“ (ID 031, w, 25, E6, Abs. 46 ff.).

Neue Inhalte entstehen hier auf der Grundlage der Bedeutungsbildungsstruktur von E6 im Zuge der Ordnung der konzeptuellen Elemente, der Herstellung und Beschreibung von Beziehungen zwischen ihnen. Die Fähigkeit, Motive und Bedürfnisse zu berücksichtigen sowie alternative Perspektiven einzunehmen, ermöglicht zudem die Antizipation eventueller Konflikte und deren konzeptuelle Integration.

„Mögliche Eigentumskonflikte werden frühzeitig unterbunden. Neue Gesetze treten in Kraft, die den Zweck der Nutzung dieser Flächen für das gemeinschaftliche Gärtnern, sowie Naherholungsmöglichkeiten mit dem Ziel der Inklusion gesetzlich regeln“ (a.a.O., Abs. 53).

Die zitierten Beispiele sollen deutlich werden lassen, dass die erweiterten Bedeutungsbildungsstrukturen auf der eigenbestimmten Stufe (E6) Inhalte entstehen lassen, die zuvor nicht möglich waren. Als abschließendes Beispiel hierfür soll die folgende Fundstelle dienen. Die Autorin fordert als Inklusionsbeauftragte die „persönliche Auseinandersetzung mit der Thematik“ (ID 097, w, 22, E6, Abs. 40).

„Jeder Mensch hat die Aufgabe stigmatisierende Begriffe möglichst aus dem Wortschatz zu streichen, zum Beispiel: 'unnormale', 'behindert' oder 'komisch', da diese Begriffe meiner Meinung nach die Würde des Menschen verletzen könnten. Diese Aufforderung muss jeder Einzelne für sich umsetzen und darüber nachdenken, wie verletzend solche Worte auf Andere wirken können. Dies kann zwar nicht kontrolliert werden, soll aber zum Nachdenken anregen“ (a.a.O., Abs. 41).

Diese Idee setzt die erst auf E6 beginnende Entdeckung der eigenen Innenwelt und die Fähigkeit, die Inhalte des eigenen Denkens zu betrachten und zu bestimmen zwingend voraus.

4.2.3.4 Systematische Konzeptualisierung von Inklusion (E6)

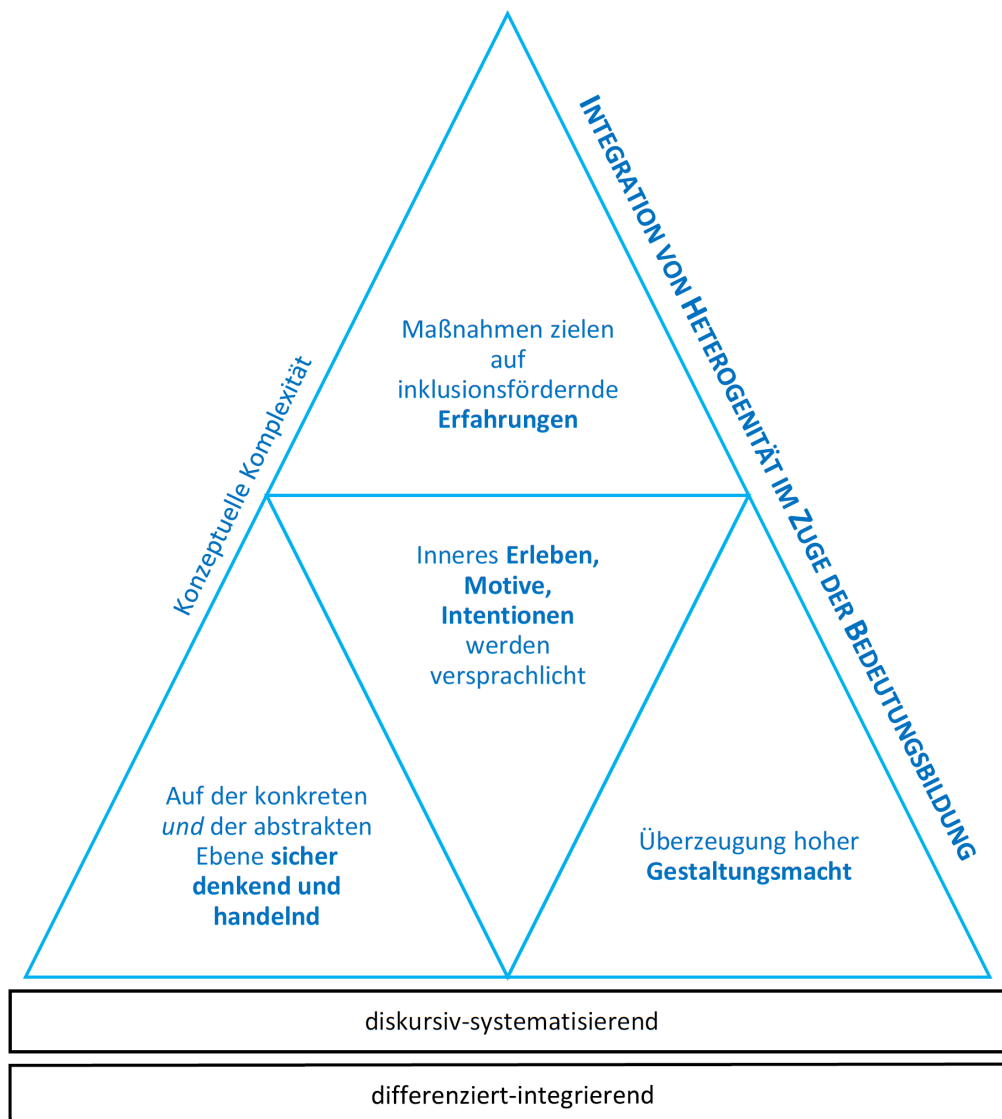


Abbildung 21: Systematische Konzeptualisierung von Inklusion (E6)

Zusammenfassend kann auf E6 von komplexer Konzeptualisierung von Inklusion gesprochen werden (siehe Abb. 21). Die Darlegungen der Handlungsweisen als 'Inklusionsbeauftragte*r' sind überwiegend differenziert und systematisch ausformuliert und sowohl auf anschaulicher als auch auf abstrakter Ebene nachvollziehbar konzipiert. Es werden mögliche Motive und Intentionen berücksichtigt und Maßnahmen zur Förderung von Inklusion sind nicht selten darauf gerichtet, Beziehung zu stiften und Erfahrung zu fördern. Erstmals gelingt Integration von Heterogenität im Zuge der Bedeutungsbildung.

4.2.4 Konzeptualisierung von Inklusion auf E7

Kennzeichnend und namensgebend für die hinterfragende, relativierende Stufe (E7) ist ein Relativismus, welcher auf der Erkenntnis basiert, dass jeweilige 'Wahrheiten', Sichtweisen immer die raum-zeitlich bedingte Perspektive der diese äussernden Person in Rechnung stellen muss. So beginnt beispielsweise eine Studentin auf dieser Stufe der Bedeutungsbildung ihre Ausführungen mit den Worten:

„Der Anforderung der Aufgabenstellung folgend halte ich es für sinnvoll, nicht auf Literatur zurückzugreifen, auch wenn ich dadurch riskiere, aus meiner momentanen Perspektive meines Selbst, wie es am heutigen Donnerstag Abend dem 13.02.2014 am Schreibtisch sitzt, heraus zu schreiben und dadurch wichtige, gesellschaftlich aktuelle und als Studentin der Erziehungswissenschaft vorausgesetzte Annahmen vernachlässige oder nicht bedenke. Ich entschuldige mich für eine dadurch bedingte naive Herangehensweise, welche ganz und gar auf meinen bisherigen Lebenserfahrungen und meinem Alltagsdenken gründet bzw. basiert. Ich bin dankbar für diese Art und Weise der Fragestellung, da sie meinem persönlichem Verständnis von sinnvollem Schaffen nahe kommt und sehe mich dennoch vor eine große Herausforderung gestellt, da ich das Potential dieser Aufgabe erkenne und nicht genau weiß wie ich die Komplexität meiner Gedanken und Gefühle sinnvoll, argumentativ schlüssig, möglichst vollständig und doch aufs Wesentliche reduziert darstellen soll. Mir ist bewusst, dass ich mit dieser Aufgabenbearbeitung nicht die wissenschaftlichen Standards in Hinblick auf 'nicht in der ersten Person Singular formulieren', 'nicht wertend ohne wissenschaftlich belegte Gründe' und einem ausführlichem Literaturverzeichnis erfülle, meine aber richtig gedeutet zu haben, dass dies auch nicht gefordert ist. Natürlich spiegeln sich in meinen Formulierungen Ideen anderer Menschen und deren (wissenschaftliche) Äußerungen wieder, allerdings in einem Maße durch meine Sicht verändert, dass es eine Anmaßung wäre, sie in dieser Form anhand eines Literaturverzeichnisses wieder zu versuchen zuzuordnen. Des Weiteren erscheint es mir wichtig anzumerken, dass ich, um der Leserlichkeit willen, welche durch meinen wirren Gedankengang schon genug zu leiden hat, im Allgemeinen das generische Maskulin verwenden werde“ (ID 054, w, 23, E7, Abs. 10).

9 von 137 Proband*innen, 6,57 Prozent der Stichprobe, waren nach dem Satzergänzungstest auf dieser Stufe (E7) zuzuordnen, der spätesten Entwicklungsstufe innerhalb der Stichprobe, die dieser Untersuchung zugrunde liegt.

4.2.4.1 Strukturelle Kennzeichen auf Stufe E7

Das zentrale Kennzeichen der hinterfragenden, relativierenden Stufe (E7) ist eine **perspektivistische Bedeutungsbildung**, welche darin zum Ausdruck kommt, dass an jede Wahrnehmung, an jede soziale Begegnung, an jeden Konflikt, jede Aufgabe, jede Herausforderung eine bestimmte Prämisse herangetragen wird, die zuvor nicht da war. Es wird davon ausgegangen, dass es keine objektive Wahrheit gibt. Vielmehr hängt aus der Perspektive von E7 die jeweilige Wahrheit von dem Individuum ab, das diese hervorbringt, von dessen Standpunkt, räumlich wie emotional und intellektuell, von den Bewertungen, den Überzeugungen und so weiter. Dies zu sehen, also nicht lediglich kognitiv nachvollziehen zu können (was sicher auch schon auf der vorhergehenden Stufe E6

möglich ist), sondern als permanent verfügbaren Wahrnehmungsmodus im Hintergrund mitlaufen zu haben, ist die Grundlage von Relativismus, Perspektivismus, Pluralismus und Konstruktivismus – nämlich in dem Sinne, dass um die vorgenannten Positionen hervorzubringen zu können, mindestens die hinterfragende Bedeutungsbildungsperspektive (E7) eingenommen werden können muss. Es ist jedoch keineswegs so, dass Menschen, die von dieser Bedeutungsbildungsstufe aus denken und handeln, dies immer explizit benennen, wie in der oben zitierten Fundstelle geschehen. Sie sind jedoch in der Lage, eine Metaperspektive einzunehmen, um ihren Gedankengang zu verdeutlichen und berücksichtigen dabei unterschiedliche Perspektiven – tatsächliche wie mögliche – und betrachten zum Beispiel die Auswirkungen einer bestimmten Perspektive.

„Wir tragen die Verantwortung für die Ausgrenzung, Diskriminierung und Benachteiligung von Menschen mit Behinderung, indem wir Unterschiede wahrnehmen, Zuordnungen vornehmen und selektierten, statt einen angemessenen Umgang mit Vielfalt zu entwickeln. Darum ist 'Behinderung' aktuell der nicht gelungene Umgang mit Verschiedenheit, bzw. die Art von Verschiedenheit, die benachteiligt wird“ (ID 034, w, 27, E7, Abs. 5).

Die Studentin bezieht sich auf „Hanno Fuchs [...] der bereits in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts auf die Risiken einer dauerhaften, sonderpädagogischen Schulform“ (ebd.) verwiesen habe. Wenngleich vermutlich Arno Fuchs (1899, 1927) gemeint sein dürfte, richtet sich jedenfalls die Aussage auf das Schulsystem und versteht Behinderung als das Ergebnis unterscheidenden Denkens in Verbindung mit der Absicht, differenzierend Kategorien zu bilden, diese etwa in Form von Sonderschulen zu institutionalisieren, und die Schüler*innen entsprechend zu selektieren. Die Autorin dieser Fundstelle (ID 034) referenziert also – anders als die zuvor zitierte Autorin (ID 054) – nicht ihre eigene Perspektive, um die eigenen Ausführungen zu relativieren, sondern sie nimmt eine in der Gesellschaft respektive im Schulsystem vorherrschende Perspektive des diagnostizierenden Selektierens und deren Auswirkungen kritisch in den Blick. Bei den Textstellen ist gemeinsam, dass eine Sichtweise als Sichtweise explizit betrachtet wird.

Ähnliches gilt auch für die folgende Textstelle, deren Autorin darüber reflektiert, auf welche Sichtweise(n) innerhalb der deutschen Bevölkerung die mit den von der UN-BRK angestrebten gesellschaftlichen Veränderungsbemühungen treffen werden.

„Diese als Inklusion beschriebene Veränderung, die mit der 'UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen' umgesetzt werden soll, kann allerdings meiner Meinung nach nicht von 'heute auf morgen' verwirklicht werden. Vor allem im Bildungssystem wurde bis jetzt mehr separiert als inkludiert, was zur Folge hat, dass sich die Bevölkerung Deutschlands darauf einlassen muss, dass ein Umdenken beziehungsweise Hinterfragen des bis dahin Selbstverständlichen gefordert wird. Somit müssen wir der Bevölkerung Zeit geben um die Ver-

änderung in den Köpfen beginnen zu lassen. Schließlich hatten die Meisten aufgrund des bisher bestehenden Systems kaum Kontakt zu Menschen mit Behinderung“ (ID 073, w, 23, E7, Abs. 9).

Der Zusammenhang wird allerdings erörtert, ohne dass die Worte Perspektive oder Sichtweise gebraucht würden. Die in der Bevölkerung vorherrschende Perspektive wird als *das bisher Selbstverständliche* referenziert. Eine neue Sichtweise, ein „Umdenken“ (s.o.), könnte aufgrund von „Hinterfragen“ (s.o.) entstehen. Das brauche jedoch Zeit, da die gegenwärtig vorherrschende Sichtweise, durch die Abwesenheit von Erfahrungen im Kontakt mit Behinderten geprägt sei.

Die Perspektivitätsprämisse, die Vorannahme, dass jede Wahrheit immer von der Perspektive des Wahrnehmenden abhängig sei und dass deswegen – aus verschiedenen Perspektiven betrachtet – sehr unterschiedliche, sogar einander widersprechende Wahrheiten gleichzeitig wahr sein könnten, bildet den Ausgangspunkt der Bedeutungsbildung auf der hinterfragenden, relativierenden Selbstentwicklungsstufe (E7). Damit einher geht eine **stark empfundene, echte Wertschätzung von Individualität**, welche unter anderem in dem aufrichtigen Bemühen Ausdruck findet, individuelle Entfaltung zu ermöglichen und zu fördern. Dabei kann einerseits eine eher humanistisch-utopische Vision künftigen gesellschaftlichen Zusammenlebens vor dem Hintergrund eines gereiften Wertesystems zum Ausdruck kommen.

„In einer solchen Gesellschaft müsste es keine Gleichstellungsbeauftragten oder Hilfslehrer und Sozialarbeiter in den Schulen geben, die ‘behinderte’ Kinder versuchen zu ‘inkludieren’, sondern, da von Beginn an schon im Vorleben der Erwachsenen, erlebt wird, dass jeder in seiner Art akzeptiert wird, unterstützt wird und seinen Weg schon finden wird, wären automatisch alle Teil des Ganzen“ (ID 054, w, 23, E7, Abs. 27).

Andererseits werden sehr konkrete, zum Beispiel schulbezogene Rahmenbedingungen daraufhin untersucht, welche Veränderungen vorgenommen werden müssten, um der Individualität jedes einzelnen Kindes stärker zur Geltung verhelfen zu können.

„Die Auseinandersetzung mit der Form des Unterrichts ist in meinen Augen ein weiterer Faktor, der in meinem Amt angesprochen werden muss. Es ist wichtig, dass den jungen Menschen im Lehrbetrieb mehr Möglichkeiten angeboten werden, um sich individuell weiterentwickeln zu können. (...) Es geht darum, dass Kinder und Jugendliche selbstbestimmend, eigenverantwortlich, mitbestimmend und mitverantwortlich agieren können und so ihre Persönlichkeit, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten nach ihren Präferenzen herausbilden können. Das Ziel ist es eine Heterogenität in den Klassen zu erreichen, in der jeder seine gegebenen Potenziale nutzen kann“ (ID 065, m, 23, E7, Abs.15).

Dabei wird, wie in der oben zitierten Fundstelle, das herkömmliche Konzept von Unterricht generell hinterfragt oder, wie im nachfolgenden Zitat, die herkömmliche Raumgestaltung von Unterrichtsräumen in Relation zu dem Ziel reflektiert, der Individualität von Lernen und Entwicklung Raum geben zu wollen.

„Auch halte ich die Umgestaltung der Lernräume der Schulen für sinnvoll, da die Räume meist kalte Struktur und Ordnung verdeutlichen. Es sollte themenbezogene Räume geben, die mit Materialien für alle Lerntypen und –arten ausgestattet sind und Kooperation und Zusammenarbeit zwischen den Schülern begünstigen, da sich im Zentrum vorrangig Sitzgruppen befinden, während sich in der Peripherie auch Plätze befinden, die zur eigenständigen, individuellen Arbeit einladen. Andere Räume sollten so eingerichtet werden, dass sie Entspannung, Ruhe und psychische Entlastung gewährleisten, sodass Schüler, die wegen sozialem Druck, Reizüberflutung und Stressbelastung, etc. Konzentrationsschwäche und psychische Unausgeglichenheit verspüren, sich hier erholen können. Diese Räume können teilweise über stimulierende Faktoren, wie Musikanlagen, Wasserbetten, Licht- und Farbenspiele, etc. verfügen, können aber auch Sportgeräte zur physischen Verarbeitung des psychischen Stresses oder einfach geschützte, ruhige Atmosphären zur ungestörten Arbeit bieten“ (ID 029, m, 20, E7, Abs. 19).

Die drei Fundstellen betrachten Individualität im Kontext einer Reflexion gesellschaftlicher Werthaltungen, der Konzeptualisierung von Unterricht sowie der Gestaltung von Lernräumen. Über die Würdigung von Individualität hinaus kommt in ihnen jeweils ein weiteres Merkmal der Bedeutungsbildungsperspektive der relativierenden Selbstentwicklungsstufe (E7) zum Ausdruck – das *Treffen feinerer sprachlicher Unterscheidungen* als noch auf E6. Es wird beispielsweise akzeptieren und unterstützen genannt (ID 073) und damit darauf hingewiesen, dass die reine Akzeptanz aus Sicht des Autors noch keinen hinreichenden Beitrag zur Entwicklung von Individualität darstellt, vielmehr muss Unterstützung hinzutreten und schließlich das Vertrauen, dass der jeweilige Mensch „seinen Weg schon finden wird“ (ID 054, a. a. O.). Die jungen Menschen sollen „selbstbestimmend, eigenverantwortlich, mitbestimmend und mitverantwortlich agieren können und so ihre Persönlichkeit, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten nach ihren Präferenzen herausbilden können“ (ID 065, a. a. O.). Es ist offenbar nicht ausreichend, lediglich von der Entwicklung von Individualität zu sprechen. Die Sichtweise des Autors verlangt eine differenziertere Versprachlichung. Der Prozess soll nach Möglichkeit selbstbestimmt und in eigener Verantwortung gestaltet werden beziehungsweise, wenn das nicht möglich sein sollte, dann zumindest „mitbestimmend und mitverantwortlich“ (ebd.), auch werden Fähigkeiten und Fertigkeiten und diese wiederum von der Persönlichkeit unterschieden. Schließlich, in der letztgenannten Fundstelle unterscheidet der 20jährige Autor (ID 029) Struktur und Ordnung, Lerntypen und Lernarten, Kooperation und Zusammenarbeit, sozialen Druck von Reizüberflutung und allgemeiner Stressbelastung, Konzentrationsschwäche, psychischer Unausgeglichenheit und so weiter.

Bei den getroffenen Unterscheidungen, den begrifflichen Zusammenstellungen, handelt es sich nicht lediglich um zufällige Auflistungen. Vielmehr wird die Unterscheidung von Aspekten und Nuancen begrifflich fruchtbar gemacht für die Versprachlichung einer im Vergleich zu den vorangegangenen Bedeutungsbildungsstufen subtileren Komplexität.

Es werden also Unterscheidungen getroffen, die in der bedeutungsbildenden Perspektive der jeweiligen Autor*innen einen Unterschied machen. Diese werden wiederum so konstelliert – miteinander verbunden oder voneinander abgegrenzt –, dass durch die feineren Unterscheidungen mehr konzeptuelle Klarheit bei größerer Komplexität entstehen – ein weiteres Beispiel:

„Ich suche in diesem Zusammenhang keine Handlanger, keine Vorreiter, keine Helden, sondern Wegbegleiter, die als Experten in ihrem jeweiligen Gebiet Ressourcen und Potentiale ausmachen und multiperspektivisch entwickelte Intentionen in die Welt bringen, die künftig die Teilhabe aller hier in Erfurt ermöglichen“ (ID 034, w, 27, E7, Abs. 6).

Warum steht da nicht, wie es etwa für die vorausgehende Selbstentwicklungsstufe (E6) denkbar wäre: ‚Ich suche in diesem Zusammenhang Wegbegleiter, die ihr Expertenwissen zugunsten einer Teilhabe aller hier in Erfurt einbringen‘? Es kann angenommen werden, dass die Abgrenzung „keine Handlanger, keine Vorreiter, keine Helden“ (s.o.), die der Bezeichnung „Wegbegleiter“ (s.o.) vorausgeht, einem Verständnis von Kooperation, den Weg ebnen soll, bei dem es darum geht, dass Menschen mit unterschiedlicher Expertise auf Augenhöhe zusammenarbeiten sollen. Sie sollen „Ressourcen und Potentiale ausmachen“ (s.o.). Sie sollen also einerseits eruieren, welche Voraussetzungen auf ihrem Fachgebiet bereits gegeben sind, was schon da ist, was aktiviert und fruchtbar gemacht werden kann. Andererseits sollen sie Potenziale identifizieren, wohl im Sinne von Entwicklungsmöglichkeiten und gangbaren Wegen. Vor diesem Hintergrund sollen sie nicht lediglich Inklusion ‚umsetzen‘ oder ‚einführen‘, sondern sie sollen „multiperspektivisch entwickelte Intentionen in die Welt bringen“ (s.o.). Dieser ungewöhnliche Ausdruck, den die sorgfältig und fehlerfrei formulierende Autorin wählt, ist kaum als Versehen zu erklären. Er lässt vielmehr darauf schließen, dass es ihr wichtig ist, zwischen ihrem Auftrag als Inklusionsbeauftragte Erfurts und ihrer Intention beziehungsweise ihren „Intentionen“ (s.o.) – Mehrzahl – zu unterscheiden. Das heißt, sie geht ausdrücklich *nicht* davon aus, dass bereits feststehe, was ihre Intention sei, nämlich Inklusion einzuführen. Vielmehr scheint sie ihren Auftrag unterscheiden zu wollen, von Intentionen, welche diesem dienlich sein können. Jene Intentionen sollen von Vertreter*innen verschiedener Disziplinen – sie nennt im weiteren Verlauf „Wirtschaft, Politik, Medizin, Bildung und Kultur“ (a.a.O., Abs. 7) – kooperativ entwickelt und dann ausgebracht werden, ähnlich einer Saat, so dass infolge der Prozesse, die dadurch angestoßen werden, ein gesellschaftlicher Wandel im Sinne des Leitbildes Inklusion wahrscheinlicher wird. Die Autorin versucht erst gar nicht, die Wirkweise des angedachten Vorgehens als Maßnahmen in Form von Ursache-Wirkungsbeziehungen zu beschreiben. Ihre Handlungslogik folgt eher dem Prinzip: ‚einen Prozess anstoßen und gucken was passiert‘.

„Zu diesem Zweck bilden wir heute ein Gremium mit Experten aus eben genannten Bereichen, das künftig einmal im Monat tagt, um Ergebnisse zu präsentieren, in Austausch zu treten, um Anreize in die eigene Arbeit mitzunehmen, um Hilfesysteme auszumachen und um den Prozess kontinuierlich zu reflektieren. Dieses Gremium wird als so genanntes ‘Case Management’ in allen Bereichen unterstützend fungieren und damit einen wesentlichen Beitrag zur regionalen Vernetzung leisten“ (ebd).

Systemische Wechselwirkungen werden hier offenbar nicht nur mitgedacht, sondern auch nutzbar gemacht. Es wird einkalkuliert, dass Vernetzung und Verlaufskontrolle beziehungsweise Prozessreflexion wechselseitig voneinander abhängen und beispielsweise mit neuen Anregungen für die eigene Arbeit einhergehen, die wiederum den Beginn neuer Prozesse bedeuten können.

Ein weiteres Merkmal des Denkens der relativierenden Selbstentwicklungsstufe (E7), welches unmittelbar eine größere konzeptuelle Komplexität entstehen lässt, besteht darin, Aspekte zu integrieren, die im konventionellen Denken, also auf den vorhergehenden Stufen, üblicherweise als gegensätzlich angesehen werden (Hy & Loevinger, 1996, S. 19). Diese *kontrastierende Integration konventionell als gegensätzlich betrachteter Aspekte im Zuge der Bedeutungsbildung* wird unter anderem als perspektivisches Spiel genutzt, um neue Perspektiven zu eröffnen.

„Inklusion und Inklusion umzusetzen (...) meint vielmehr die gegenseitige Akzeptanz der ‘Andersartigkeit’ und den damit verbundenen Zugeständnissen, die man sich gegenseitig macht. Also nicht: alle sind gleich, sondern alle sind verschieden und anders und das ist auch gut so. Und weil alle anders sind, sind sie auch wieder gleich und haben die gleichen Rechte“ (ID 068, w, 22, E7, Abs. 16).

Im vorliegenden Fall werden die Begriffe Andersartigkeit und Gleichheit so kombiniert, dass – in Abgrenzung von der konventionellen Aussage, alle Menschen seien gleich – zum Ausdruck gebracht werden kann: Alle Menschen eint und *insofern* sind sie gleich, dass sie von allen anderen verschieden, dass sie Individuen sind. Dies hatte sich auf der Stufe E 6 in der neu hinzugekommenen Qualität, absolute Aussagen relativieren zu können schon angedeutet. Zur Veranschaulichung wird ein weiteres Mal, die weiter oben bereits vergleichend herangezogene Fundstelle zitiert:

„Denn wenn man es überspitzt formulieren möchte, dann hat jeder Mensch in gewisser Weise eine Behinderung. Bei manchen ist diese nur offensichtlicher als bei anderen. Einige sitzen im Rollstuhl, andere müssen in ihrem Alltag begleitet werden und wieder andere tragen eine Brille oder sind in ihrer Fähigkeit zu Lernen eingeschränkt oder können ihre Emotionen nicht kontrollieren“ (ID 006, w, 22, E6, Abs.13).

Hier, auf der eigenbestimmten Selbstentwicklungsstufe (E6) muss die Gleichheit (noch) hergestellt werden, indem Aspekte von Behinderung im sogenannten Normalen, Nicht-Behinderten herausgearbeitet werden. Anders und gleich, normal und nicht-normal, behindert und nicht-behindert können noch nicht in der Weise bedeutungsbildend integriert

werden, wie das in der oben zitierten Fundstelle aus der Perspektive von E7 geschieht: Alle Menschen gleichen sich darin, dass sie sich von jeweils allen anderen unterscheiden. Dies kognitiv nachzuvollziehen, sich zu dieser Sichtweise gewissermaßen hinzudenken, ist zweifelsfrei auch schon auf der eigenbestimmten Stufe (E6) gut möglich – es gehört jedoch (noch) nicht zur bedeutungsbildenden Ausgangsperspektive des Denkens. Um es in Anlehnung an die Computerterminologie auszudrücken: Diese Art Bedeutung zu bilden, neue und erweiternde Sichtweisen entstehen zu lassen, indem gegensätzliche Begriffe so kontrastiert werden, dass der Gegensatz sich auflöst und das Dahinterliegende sichtbar wird, ist (noch) nicht der *Default-Modus*, die Standardeinstellung des Denkens auf der eigenbestimmten Stufe (E6), wohl aber auf der relativierenden Stufe (E7).

Der hier beschriebene Umschwung (Shift) in der Art und Weise der Bedeutungsbildung, die **PERSPEKTIVERÖFFNENDE KONTRASTINTEGRATION**, welche es ermöglicht, Aspekte einer Sache oder einer Person beziehungsweise Aussagen zu einem Zusammenhang, die für gewöhnlich – also von einem konventionellen Standpunkt aus – als Gegensätze wahrgenommen werden, zu vereinen und perspektiverweiternd oder neue Perspektiven eröffnend zu kontrastieren, ist ein bedeutsamer Aspekt des qualitativen Sprungs von E6 nach E7. Er hängt eng zusammen mit der sich herausbildenden Fähigkeit, äußere oder innere Erscheinungen als solche zunächst einmal stehen zu lassen und – mehr oder weniger lange – ‘im Geiste zu halten’, bevor der Prozess des Bewertens und weiteren Kategorisierens – zum Beispiel als richtig oder falsch, zutreffend, hilfreich, sachdienlich, förderlich oder eben nicht – einsetzt. Bereits auf der vorhergehenden eigenbestimmten Stufe (E6) ist es möglich, eine größere Anzahl konzeptueller Elemente gedanklich zu halten. Sie werden jedoch eher daraufhin betrachtet, was man mit ihnen tun kann, auf welche Weise sie für ein angestrebtes (Teil-) Ziel genutzt werden können und so weiter. Bildlich gesprochen geschieht die Bedeutungsbildung auf E6 dadurch, dass nach den Objekten (den konzeptuellen Elementen) im ‘Feld des eigenen Denkens’, im ‘Geistesraum’ gegriffen wird, sie werden betrachtet, um zu sehen, was man damit machen kann. Sie werden umhergeschoben, verändert neu zusammengesetzt et cetera, so dass eine neue (konzeptuelle) Konfiguration der Elemente entsteht, zum Beispiel ein Maßnahmenplan, mit dem ein inklusionsbezogenes Teilziel erreicht werden soll. Auf E7 hingegen geschieht Bedeutungsbildung eher durch ein beschauliches, entschleunigtes Umherwandern im ‘Geistesraum’. Die Objekte darin (die konzeptuellen Elemente) werden ausgiebig, fast ehrfurchtsvoll betrachtet. Es wird versucht, zu verstehen, wie sie sich wandeln, wenn der Standpunkt verändert wird, von dem aus sie betrachtet werden.

„Für alle Skeptiker, die denken, dass die in ihren Augen minderbegabteren Kinder die höherbegabteren Leistungstechnisch runterziehen könnten, kann man nur

entgegenbringen, dass der umgekehrte Effekt ebenfalls eintreten könnte, nur dazu müsse man den Schritt der Inklusion wagen“ (ID 065, m, 23, E7, Abs. 15).

Dabei werden schließlich die Standpunkte, der eigene ebenso wie auch andere, zum konzeptuellen Element. Die Bedeutungsbildung verschiebt sich und die Objekte – zum Beispiel inklusionsbezogene Konzepte wie Gleichheit und Verschiedenheit – können nicht mehr losgelöst gesehen werden von der (eigenen) Betrachtungsperspektive auf den Gegenstand der Betrachtung. Dass der Beobachter das Beobachtete verändert, ist nun nicht lediglich ein kognitives Konzept, das eine Person – sofern sie es kennt – sich denkend vergegenwärtigen kann. Der Zusammenhang wird unmittelbar verstanden, *gesehen*, und kann zunehmend nicht mehr nicht gesehen werden.

„Die Angst selbst zu kurz zu kommen, aufgrund anderer nicht ‘über dir Runden’ kommen zu können, ist, so vermute ich, nämlich der eigentliche Grund, warum unsere natürliche Neugier gegenüber Anderen mit Gleichgültigkeit, Angst oder Wut überdeckt wird. [...] Es liegt in der Natur des Menschen [...] Dinge, die er selber an sich nicht kennt und allgemein alles Neue mit Neugier aber auch mit Verwunderung, anfänglich vielleicht mit Unverständnis und mit Vorsicht zu betrachten. [...] Wenn [jedoch] die Grundbedürfnisse von mir und den Menschen die mir nahe stehen garantiert gedeckt sind, ich mich selbst ausleben kann und begriffen habe, dass mich dies, zusammen mit ganz meiner Persönlichkeit entsprechenden zwischenmenschlichen Beziehungen, glücklicher macht, als alles Geld der Welt, ich also meine Gier nach sinnlosem Konsum überwunden habe, hält mich nichts davon ab, auf Unterschiede welcher Art auch immer, die es zwischen mir und allen anderen Menschen mehr oder weniger offensichtlich gibt, mit großem Verständnis, Wohlwollen und einer freundlichen Neugier zu reagieren. Da tritt es dann auch vollkommen in den Hintergrund, ob an jeder Tür eine Rampe angebracht ist, weil Menschen sich gegenseitig helfen, solche Hürden zu überbrücken“ (ID 054, w, 23, E7, Abs. 25).

Menschliches Denken und Handeln und damit auch inklusionsrelevante Sicht- und Verhaltensweisen – im vorstehenden Zitat beispielsweise Gleichgültigkeit, Angst, Wut, Verständnis, Wohlwollen, freundliche Neugier, Hilfeleistungen – werden als kontextabhängig gesehen. Die emotionale und kognitive Resonanz des betreffenden Menschen schließt den jeweiligen Kontext mit ein. Die *psychologische Bedingtheit gesellschaftlicher Wirklichkeit* wird auf der relativierenden Stufe (E7) klarer gesehen, als auf den vorangehenden Stufen der Selbstentwicklung und gegenüber physikalischen Bedingungen der Außenwelt, etwa baulichen, zum Beispiel „ob an jeder Tür eine Rampe angebracht ist“ (s.o.), stärker gewichtet.

4.2.4.2 Reflexiv-mäandernder Sprachstil auf E7

Der Sprachstil der Explikationen der Autor*innen der relativierenden Selbstentwicklungstufe (E7) lässt sich als *reflexives Mäandern* kennzeichnen. Die Autor*innen setzten an einem Punkt an und entwickeln dann ihr Denken von dort aus. Fast wirkt es wie die

Verschriftlichung lauten Nachdenkens, eines Monologes, der an einer mehr oder weniger zufällig gewählten Stelle einsetzt und dann assoziierend und reflektierend seinen Lauf nimmt. Dabei mäandern die Reflexionen wiederkehrend entlang eines zentralen Motives. Die von der Autorin der folgenden Fundstelle gewählte Überschrift übernimmt eine verkürzte Paraphrase der Aufgabenstellung in die eigene Perspektive, startet von dort und arbeitet sich dann reflektierend an einigen Artikeln der UN-BRK ab.

„Wenn ich die Inklusionsbeauftragte für Erfurt wäre...

... wäre ich noch ziemlich jung und unerfahren für diese Aufgabe. Daher wäre es sicherlich angebracht, sich die 'UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung' noch einmal ganz genau zu lesen und Aufgabenbereiche herauszustellen. Schließlich ist meine Aufgabe in erster Linie die Umsetzung dieser Konvention, denn dazu wurde ich eingestellt. Hier sehe ich also meine genaue Aufgabe – in der Erfüllung der Konvention in meinem Zuständigkeitsbereich Erfurt zu dem größtmöglichen Maß. Natürlich habe ich eine persönliche Einstellung und ein persönliches Verständnis zum Thema 'Inklusion'. Dabei lege ich ein besonderes Augenmerk auf Artikel 3 Absatz 1 d):

„Artikel 3 Allgemeine Grundsätze Die Grundsätze dieses Übereinkommens sind: [...] d) die Achtung vor der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit;[...]"

(zitiert nach UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung 2006)“ (ID 068, w, 23, E7, Abs. 10 ff.).

Von der „Akzeptanz der 'Andersartigkeit' und den damit verbundenen Zugeständnissen“ (a.a.O., Abs. 16) ausgehend stellt sie – lose assoziierend in jeweils kurzen Absätzen – verschiedene Überlegungen an – über die Machbarkeit gemeinsamer „Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung“ (a.a.O., Abs. 17) und über eine Diskrepanz zwischen baulicher Barrierefreiheit und „mangelnder Rücksichtnahme untereinander“ (a.a.O., Abs. 18).

„Darüber hinaus sehe ich eine weitere Gefahr darin, dass in den Köpfen unserer Gesellschaft immer noch der 'arme, leidende, kranke' Mensch mit Behinderung sitzt, für den sofort alles getan werden muss, weil er ja 'arm dran' ist. Davor muss sich Politik versuchen zu bewahren. Dies stellt in meinen Augen eine positive Diskriminierung dar, was nicht zu meinem Bild von Inklusion und Nicht-Diskriminierung passt. Dies kann die Distanz zwischen Menschen mit und ohne Behinderung erhöhen, wenn sich plötzlich die Menschen ohne Behinderung unverhältnismäßig weniger unterstützt. Des Weiteren gefällt es den meisten Menschen mit Behinderung aus meiner Erfahrung heraus nicht, wenn sie behandelt werden, als könnten sie sich nicht ziemlich gut selbst helfen. Es muss eben die Waage gefunden werden, zwischen möglichst großer Freiheit und Selbstbestimmung der Menschen mit Behinderung und der Bereitstellung der nötigen Unterstützung“ (a.a.O., Abs. 19 f.).

In der Folge zitiert sie weitere Artikel aus der UN-BRK, die sie einerseits jeweils zum Ausgangspunkt ihrer Betrachtungen nimmt und die andererseits ihrem Gedankengang

eine gewisse Struktur geben. Während also in diesem Beispiel immer wieder Ankerpunkte für das reflexive Mäandern gesetzt werden, zieht es sich in anderen Explikationen (ID 029, ID 054, ID 065) von Anfang bis Ende durch.

Die Autorin mit der ID 054 (w, 23, E7) mäandert gewissermaßen um sich selbst und ihre Perspektive sowie thematisch um eine gesellschaftliche Utopie. Sie schreibt zu Beginn Ihrer Ausarbeitung, wie oben bereits zitiert, sie halte es „für sinnvoll, nicht auf Literatur zurückzugreifen“ (Abs. 10) auch wenn sie dadurch Gefahr laufe, aus der „momentanen Perspektive meines Selbst, wie es am heutigen Donnerstag Abend [...] am Schreibtisch sitzt“ (ebd.) eventuell Wichtiges nicht zu bedenken. Nachdem sie circa 200 Wörter weiter ihre Perspektive als „naive Herangehensweise“ (ebd.) relativiert und das „Potenzial dieser Aufgabe“ (ebd.) gewertschätzt hat, schreibt sie am Beginn des Folgeabsatzes:

„Nach genauerem Überlegen, halte ich es nun doch für sinnvoll auf eine externe Quelle zurückzugreifen, nämlich auf die Erklärung des Wortes ‘Inklusion’ durch den Duden“ (a.a.O., Abs. 11).

Sie zitiert sodann den Eintrag unter dem Stichwort ‘*Inklusion*’ auf duden.de und reflektiert den Wert dieses Zitates sowie mögliche Verständnisunterschiede verschiedener Rezipient*innen. Es folgt eine Kritik der Definition in dem Text der UN-BRK, ohne diese zu zitieren. Sie entspringe einer Denkweise,

„die zu einer kränkelnden, oberflächlichen und durch die Globalisierung verwirrten und zerstreuten Gesellschaft führt, welche sich durch das momentane Wirtschaftssystem, Schulsystem, Forschungssystem, etc äußert“ (a.a.O., Abs. 17).

Für die Zukunft sieht sie ein weiteres Erstarken einer Bewegung „hin zu ‘Einfachheit’ ‘Langsamkeit’ und ‘Nachhaltigkeit’“ (ebd.), was schließlich zu einem Umdenken hinsichtlich der Frage nach dem Sinn des Lebens „in weiteren Teilen der Weltbevölkerung“ (ebd.) und somit auch bei den Bürgern Erfurts führen könnte. Dass ein dementsprechender Wandel, wie sie ihn sich wünsche, zu dem in der Zukunft liegenden Zeitpunkt, da sie Inklusionsbeauftragte Erfurts wäre, bereits stattgefunden hätte, setzt sie als Voraussetzung für ihre im Folgenden beschriebene „kleine [...] Utopie“ (a.a.O., Abs. 31).

Weitere Ankerpunkte des Mäanderns in anderen Texten sind beispielsweise die Umgestaltung von Schule – räumlich, strukturell und bezüglich der Lerninhalte – sowie die Entwicklung von Selbstwert und Persönlichkeit bei ID 065, der Leistungsbegriff und Raumgestaltung bei ID 029 oder Wertewandel bei ID 104.

Die Ausführungen der Autorin mit der ID 034 (w, 27, E7) folgen offenbar – ohne dass sie dies explizit mitteilte – der Idee eines Redemanuskriptes:

„Zu diesem Zweck möchte ich nun einige Ideen präsentieren, die erste Einblicke in die bisherige Inklusionsarbeit der Stadt Erfurt bieten und zudem als Anreize

dienen sollen, eigene Initiativen zu starten. Warum animiere ich zur Verantwortungsübernahme, zu eigenen Initiativen? Weil jedes Projekt in seinem jeweiligen Kontext betrachtet werden muss und ein jeder Kontext nur durch und vor allem mit seinen Akteuren existiert“ (Abs. 6).

„Insbesondere möchte ich in diesem Zusammenhang auch die Presse dazu anregen, über die Thematik in all ihrer Vielfalt und ihren Facetten zu berichten. Klären Sie auf! Machen Sie aufmerksam! Rütteln Sie wach! Vernetzen Sie sich und gehen Sie in den Kontext“ (a.a.O., Abs. 12).

„Zudem kann ich Ihnen Steuerbegünstigungen gewährleisten, die ebenfalls aus einer steigenden Quote an Arbeitnehmern resultieren. Um eine genaue Vorstellung darüber zu erhalten, wie sich die Betriebe künftig entwickeln könnten, rate ich Ihnen auch hier wieder, sich zu vernetzen. Gehen sie in den Kontext, nehmen Sie sich einen Moment Zeit, um mögliche künftige Arbeitnehmer kennen zu lernen, analysieren Sie fallspezifisch deren Bedürfnisse und integrieren Sie Formate wie Supervision und Verfahrensweisen wie Case Management in ihr Unternehmen, um in stetiger Selbstreflexion und darüber hinaus stetiger Weiterentwicklung zu arbeiten“ (a.a.O., Abs. 14).

„Inklusion heißt Vielfalt und unser Auftrag ist, den Weg für einen angemessenen Umgang mit Vielfalt zu ebnen. Ich hoffe, dass ich Ihnen in diesem Zusammenhang einige Einblicke verschaffen konnte, wie sich Inklusionsarbeit bisher in Thüringen und in Erfurt gestaltete und hoffe, dass Sie zahlreiche Anreize erhielten, um Intentionen für sich und Ihren Kontext zu bilden. Lassen Sie uns gemeinsam den Begriff 'Inklusion' überflüssig machen“ (a.a.O., Abs. 21).

Während das Element der direkten Anrede in einer Ansprache oder in einem Redemanskript mindestens erwartbar ist, wenn nicht gar integraler Bestandteil, so überrascht es in der folgenden Textstelle umso mehr. Der inhaltliche Kontext – Einzigartigkeit und Anderssein versus grundlegende Gemeinsamkeiten des Menschseins – wurde weiter oben schon zitiert.

„Gleichwohl darf man aber nicht vergessen, dass trotz aller Unterschiede, die Menschen auf dieser Erde auch unfassbar große Gemeinsamkeiten haben. Zwar kann ich nicht hundertprozentig sagen wie genau sich Glück oder Liebe oder Angst oder Wut oder... für Dich anfühlen, aber dennoch kennen wir Alle Emotionen als treibende Kräfte hinter unserem Tun“ (ID 054, w, 23, E7, Abs.21).

Der Autorin sind in ihrer Arbeit einige Tippfehler unterlaufen und es findet sich auch die ein oder andere stilistische Ungenauigkeit. Dennoch ist davon auszugehen, dass die einzige direkte Anrede ihr nicht versehentlich unterlaufen, sondern als Stilmittel zu deuten ist. Dass es sich bei der Textgattung Seminararbeit um einen impliziten Dialog handelt, wird typischerweise anhand von Phrasen deutlich, die als 'Hinweise für Leser*innen' bezeichnet werden könnten, wo beispielsweise angekündigt wird, wie die Autorin im Folgenden vorgehen gedenkt. Im hier zitierten Beispiel wird jedoch der Dialog explizit. Die Autorin duzt ihre Leser*innen, spricht sie im Singular an und lädt sie – als Einzelperson – direkt dazu ein, den Gedankengang auf sich selbst anzuwenden und zu überprüfen. Sie signalisiert einerseits: Ich will Dir meine Sicht nicht aufdrängen und anerkenne, dass die Hoheit über Deine Gefühlswelt bei Dir allein liegt. Andererseits, so deutet sie sich selbst einbeziehend an, dürfte wohl jeder Mensch aus eigener Erfahrung bestätigen

können, dass das eigene Handeln von Gefühlen beeinflusst ist. Inhaltlich typisch für die relativierende Selbstentwicklungsstufe (E7) ist sowohl ein tieferes Verstehen eigener Gefühle (Hy & Loevinger, 1996, S. 20) als auch das Bedürfnis, anderen die eigene Sichtweise nicht aufzuzwingen, da diese als subjektive Deutung verstanden wird (Cook-Greuter, 2013, S. 59). Stilistisch ist das Duzen des Lesers/ der Leserin als Einzelperson im Kontext einer Seminararbeit mindestens *unkonventionell*. Aus Sicht der Selbstentwicklungstheorie ist es jedoch mehr – ein weiterer Beleg für *postkonventionelle* Bedeutungsbildung auf E7. Es scheint darin eine **Lebendigkeit des Ausdrucks** auf, die sich in den Explikationen auf unterschiedliche Weise zeigt.

„Bevor man also Förderschulen schließt und auf Teufel komm raus, Kinder verschiedenster Sozialisationen in einen Kessel wirft [...]“ (ID 104, m, 25, E7, Abs. 16).

„[...] denn ich glaube, natürlich überspitzt dargestellt, dass viele der heutigen Jugendlichen nicht mal mehr wissen, wie man einen Nagel in die Wand schlägt“ (ID 065, m, 23, E7, Abs. 15).

„Ein Kind, welches eine Hörbehinderung hat, könnte allen Watte oder Kopfhörer geben, sodass alle Kinder sich einmal vorstellen können, wie jeder Tag für ihn ist“ (ID 073, w, 23, E7, Abs. 12).

„Nennen Sie mich sozialromantisch, aber die Fakten liegen nun mal sichtlich auf der Hand“ (ID 034, w, 27, E7, Abs. 5).

4.2.4.3 Inhaltliche Kennzeichen auf der Stufe E7

Auf der hinterfragenden Stufe der Selbstentwicklung (E7) wird – wie dargelegt – die Grenze konventioneller Bedeutungsbildung transzendiert. An die Stelle einer objektiv gegebenen äußeren Welt tritt eine Welt subjektiv-kontextgebundener Wahrheiten. Der Fokus der Bedeutungsbildung verlagert sich vom Objekt der Betrachtung auf den Betrachter und den Moment der Betrachtung. Es wird zunehmend erkannt,

„dass jeder Mensch einzigartig ist und damit, dass es unendlich viele verschiedene Welten, Wirklichkeiten und Wahrheiten gibt (...), dass Unterschiede und Bewertungen wie 'normal' und 'anders', 'gut' und 'böse', 'richtig' und 'falsch', 'wertvoll' und 'wertlos', 'besser' und 'schlechter usw. ..., von unserem Gehirn konstruiert (...) und noch nicht einmal für eine einzige Person in jeder Situation, Umwelt und Lebensphase gleich erlebt werden. Gleichwohl darf man aber nicht vergessen, dass trotz aller Unterschiede, die Menschen auf dieser Erde auch unfassbar große Gemeinsamkeiten haben“ (ID 054, w, 23, E7, Abs. 21).

Zum Beispiel, so argumentiert die Autorin bezüglich der Gemeinsamkeiten, kennten wir alle Emotionen „als treibende Kräfte hinter unserem Tun“ (ebd.) und wir alle seien durch Musik und Malerei, durch Sport und Glauben ansprechbar, wenn auch jeweils auf „unterschiedliche Art und Weise“ (ebd.), es gehe „ganz grundlegend um das 'Menschliche'“

welches sich über kulturelle, körperliche, geistige, oder (...) welche Umstände auch immer“ hinwegsetze. Inhaltlich werden die Konzeptualisierung von Inklusion und die Ausarbeitung von Handlungskonzepten als Inklusionsbeauftragte*r der Stadt Erfurt dadurch nicht einfacher. Die gleichzeitige Berücksichtigung grundlegender Gemeinsamkeiten des Menschseins und sehr spezifischer, je individueller Voraussetzungen ist eine – der Bedeutungsbildungsperspektive von E7 geschuldete, selbstgesetzte – Anforderung, die selbst den relativ weiten Horizont dieser ersten postkonventionellen Entwicklungsstufe übersteigen kann.

„Ist es überhaupt möglich Inklusion ‘einzuführen’?“ (ID 091, w, 23, E7, Abs. 12).

„Das Problem, dass in der Theorie allgemeine Zustimmung beruhend auf dem ‘common sense’ herrscht, es in der Praxis aber so gut wie unmöglich ist, Inklusion tatsächlich, so wie sie gedacht ist zum Wohle aller umzusetzen, ist in unserer derzeitigen Gesellschaft unlösbar“ (ID 054, w, 23, E7, Abs. 31).

Die Autor*innen gehen unterschiedlich damit um. Eine wesentliche stufenbedingt-paradigmatische Gemeinsamkeit besteht darin, dass – wie zum Teil auch schon auf E6 – in größeren Zeiträumen gedacht wird.

„Die Thematisierung der Behinderung und Inklusion muss also solange erfolgen, bis alle Kinder, die es jetzt in einer integrativen Kindertagesstätte als normal erleben, erwachsen sind. Es stellt also einen langwierigen Prozess dar und es ist schwierig dies in allen Bereichen durchzusetzen“ (ID 029, w, 22, E7, Abs. 30).

Diese Zeiträume werden nicht immer genau beziffert, es wird jedoch deutlich, dass den Autoren bewusst ist, dass die Konzeptualisierung einer nachhaltigen Veränderung von gesellschaftlichen Werthaltungen eine **Erweiterung des zeitlichen Horizontes** erfordert. Im Unterschied zu E6 wird – explizit oder implizit – der gegenwärtige Moment kontrastierend der Langzeitperspektive gegenübergestellt. So schreibt beispielsweise die Autorin mit der ID 054, die ihre Ausführungen am deutlichsten und am häufigsten als aus der „momentanen Perspektive meines Selbst“ (a.a.O., Abs. 10) verfasst, als „persönlich und momentan“ (a.a.O., Abs. 26), „nur als Momentaufnahme und Annäherungsversuch“ (a.a.O., Abs. 27) sowie als „heutige, persönliche“ (a.a.O., Abs. 31) Äußerung bezeichnet:

„Nur wenn ich die Chance habe, jemanden in seiner Einzigartigkeit wirklich kennen zu lernen, kann ich ihn als Teil meines Lebens akzeptieren und mich ihm in unserem Zusammenleben anpassen, bzw mich auf ein Leben **inklusiv** des Anderen einlassen. Ich meine, wir verbringen Jahre, meist ein ganzes Leben damit, andere Menschen die wir lieben (Familie, Partner, Kinder, Freunde, etc) kennen und verstehen zu lernen, sie zu akzeptieren wie sie sind und ein gemeinsames Miteinanderleben zu ermöglichen. Wie soll eine solche ‘Beziehung des Enthaltenseins’ (Duden, s.o.) Aller, in der Stadtgemeinschaft Erfurts, in der deutschen Gesellschaft, in der Welt, denn ohne ein Umdenken möglich sein?“ (ID 054, w, 23, E7, Abs. 31).

Die charakteristische Erweiterung, die Überschreitung des Horizontes der vorangegangenen Perspektiven in der zeitlichen Dimension auf der relativierenden Stufe E7 besteht

also darin, dass *wissend um die Besonderheit und Beschränkung der eigenen Perspektive* eine zeitliche Projektion gewagt wird, welche den eigenen bisherigen Erfahrungshorizont und zum Teil auch die zu erwartende eigene Lebenszeit überschreitet.

„An dieser Stelle muss konstatiert werden, dass sich bei jeglichen Maßnahmen, für die sich entschieden wird, ein Erfolg oder eine Entwicklung immer erst nach gewisser Zeit feststellen lässt. Theoretisch kann über die Auswirkungen nur eine Aussage getroffen werden, wenn man nach den vorgenommenen Änderungen eine Langzeitstudie anfertigt. Langzeitstudien bezüglich dieser Thematik können hierbei wiederum zu einem neuen Zweig in der wissenschaftlichen Branche werden“ (ID 065, m, 23, E7, Abs. 15).

„Konkret heißt das in unserer von Geld bestimmten Welt, dass für den Bereich Bildung wesentlich mehr investiert werden muss, auch wenn die Ergebnisse und Erfolge erst in der nächsten Generationen sichtbar werden könnten“ (a.a.O., Abs. 16).

Hier wird die erweiterte zeitliche Perspektive inhaltlich auf die Evaluation von inklusionsbezogenen Maßnahmen angewendet, welche der Autor als Longitudinalstudien konzeptualisiert und diese generationenübergreifend denkt. Aufgrund des Tippfehlers bleibt unklar, ob nur eine oder ob mehrere Generationen überschritten werden.

„Nehmen wir mal an die Menschheit verändere sich auf Grund dieser ‘Umerziehung’ in einem Zeitraum von schätzungsweise 70 Jahren. Nachfolgende Generationen würden aus eigener Kraft inklusiv handeln“ (ID 104, m, 25, E7, Abs. 21 f.).

„Ich will noch mal die Kernidee meiner Explikation aufgreifen. Ich denke wenn über ein Paar Generationen hinweg das Denken der Menschen im Sinne der Inklusion verändert wird, können alle Maßnahmen auch ohne immense Verschuldungen von statten gehen“ (a.a.O., Abs. 33).

Der Autor dieser Fundstellen adressiert die volkswirtschaftlichen Kosten eines gesellschaftlichen (Werte-) Wandels in Wechselwirkung mit einer erweiterten, mehrere Generationen umfassenden, zeitlichen Perspektive.

Beide Autoren konstatieren nicht lediglich – wie auf E6 – dass gesellschaftlicher Wandel ein langfristiger Prozess ist, sondern sie setzen ihre erweiterte zeitliche Perspektive in Bezug zu inhaltlich relevanten Aspekten (Evaluation, volkswirtschaftliche Kosten). So entstehen inhaltlich neue Konzeptualisierungsansätze, die in etwa wie folgt paraphrasiert beziehungsweise ausformuliert werden könnten:

ID 104 – Auch wenn nur ein relativ kleines jährliches Budget zur Verfügung steht, kann gesellschaftlicher Wandel befördert werden, sofern das Geld, in großen Zeiträumen denkend, weise eingesetzt wird.

ID 065 – Der angestrebte gesellschaftliche Wandel ist so langfristig angelegt und verläuft demnach so schleichend, dass er nur dann bemerkt und nachgesteuert werden kann, wenn er im Zuge von Längsschnittstudien evaluiert wird.

Der Gedanke, dass gesellschaftlicher Wandel unter Umständen so langsam verlaufen kann, dass große Zeiträume in den Blick genommen werden müssen, um sie sich zu vergegenwärtigen, liegt – implizit – auch der folgenden Fundstelle zu Grunde.

„In der damaligen Zeit galt Behinderung als etwas unnormales, was zur Schau gestellt oder bestraft wurde. Im Mittelalter zum Beispiel waren Menschen mit Behinderung ‘Krüppel’ oder ‘Missgeburten’, die eine Jahrmarktsattraktion darstellten. Außerdem gab es wenig Unterscheidung zwischen den Begriffen ‘krank’ und ‘behindert’ und Menschen mit Behinderung wurden häufig nach der Geburt getötet oder später verbrannt. Heute hat sich dieses Bild der Behinderung zum Glück gewandelt. Dennoch sind Schimpfwörter wie ‘Krüppel’ oder ‘Missgeburt’ in der heutigen Gesellschaft noch immer gegeben und eine negative Assoziation mit Behinderung herrscht ebenfalls noch bei vielen Menschen. Wenn es darum geht, ein behindertes Kind zur Welt zu bringen, ist dies für viele Eltern schwer vorstellbar und es kommt nicht selten zu einem späten aber legalen Schwangerschaftsabbruch. (...) Die oberste Priorität meiner allgemeinen ‘Inklusionspolitik’ liegt darin, die individuellen Barrieren der Einzelnen abzubauen, sich offen gegenüber Behinderung zu zeigen, die Menschen mit Behinderung zu akzeptieren, als gleichwertige Personen anzusehen und Hilfsbereitschaft zu zeigen“ (ID 019, w, 22, E7, Abs. 14 f.).

Die Autorin vergleicht den Umgang mit Behinderung in mittelalterlichen Gesellschaften mit der entsprechenden Haltung in unserer heutigen Gesellschaft und kommt zu dem Schluss, dass Menschen mit Behinderungen zwar im Unterschied zum Mittelalter deutlich mehr Rechte zugestanden werden, dass sich jedoch die zugrundeliegende Entwertung auch heute noch sprachlich abbildet und dass zum Beispiel Schwangerschaftsabbrüche an die Stelle von Kindstötungen getreten sind, stellt – um auszudeuten, was die Autorin impliziert – einen Unterschied jedoch keinen grundsätzlichen Wandel dar. Die erweiterte zeitliche Perspektive steht hier also in Bezug zur Hervorhebung innerer Barrieren, die zum Beispiel oft den Ausschlag geben, ein behindertes Kind nicht auszutragen.

Das Thema *‘Leben mit einem behinderten Kind’* beziehungsweise *‘Späte Schwangerschaftsabbrüche’* erörtert auch die Autorin des folgenden Zitates. Ihr thematischer Zugang ergibt sich von der UN-BRK ausgehend. Die erweiterte zeitliche Perspektive von E7 kommt hier ebenfalls zur Geltung. Diese steht jedoch im Unterschied zum vorhergehenden Zitat nicht im Dienste der Kennzeichnung und Beschreibung des problematisierten Handelns (späte Abtreibung), sondern sie wird für einen Lösungsansatz fruchtbar gemacht.

„Nähme ich diesen Absatz [Artikel 10 der UN-BRK, Recht auf Leben] sehr genau, so müsste ich Fruchtwasseruntersuchung und die daraufhin möglichen Spätabtreibungen im ganzen Raum Erfurt verbieten lassen. Wobei ich hier vielleicht aus meiner eigenen, zugegebenermaßen christlichen, persönlichen Einstellung heraus argumentiere. Ich sehe sehr wohl ein, dass ich meine eigenen moralischen Überzeugungen nicht auf alle Menschen anwenden kann. Dennoch bleibt für mich hier, die (wie ich finde) berechnete Frage offen, warum ein anderer Fötus in Deutschland innerhalb der ersten 12 Schwangerschaftswochen straffrei bleibt,

dieses aber, wenn ein medizinischer Indikator vorliegt auch nach der 14. Schwangerschaftswoche durchgeführt werden darf. Diesbezüglich würde ich gerne einen Teil meines Geldes für Schwangerschaftskonfliktberatung zur Verfügung stellen, damit Erfurt-weit sich werdende Mütter und Väter über das Leben mit einem Kind mit Behinderung informieren können. Darüber hinaus soll durch dieses bereitgestellte Geld ein Projekt entstehen, indem sich Familien mit Kindern mit Behinderung austauschen können und werdende Eltern noch einmal eine ganz andere Erfahrung von Beratung machen“ (ID 068, w, 22, E7, Abs. 33).

Die Autorin möchte die Bereitschaft zum Austragen eines behinderten Kindes dadurch erhöhen, dass sie einen Kontakt stiftet zwischen werdenden Eltern, die sich mit einem Schwangerschaftsabbruch beschäftigen, und Eltern, die vor Jahren ein behindertes Kind zur Welt gebracht haben und deswegen über ihr Leben mit ihrem behinderten Kind berichten können. Das Handlungskonzept besteht mithin darin, den Eltern in der schwierigen Entscheidungssituation eine Perspektive zur Verfügung zu stellen, die ihrer möglichen eigenen Perspektive einige Jahre in der Zukunft ähnlich sein könnte. Durch die Kombination des erweiterten zeitlichen Horizontes mit dem Perspektivverständnis von E7 auf ein reales moralisches Dilemma, welches in Zeiten pränataler Diagnostik zahlreiche werdende Eltern betrifft, entsteht ein konzeptueller Ansatz, der einen qualitativen Sprung gegenüber der Handlungslogik von E6 darstellt. Die Kontrastierung zweier möglicher Perspektiven – *‘Ich lehne es ab, ein behindertes Kind zur Welt zu bringen’* versus *‘ich lebe mit meinem behinderten Kind’* – und deren Integration in einer gegenwärtigen Beratungs- oder Reflexionssituation, gleichsam einer Intervision von Elternpaaren, wird nicht lediglich als Einzelfallhilfe, sondern als psycho-soziales Beratungsparadigma konzeptualisiert. Dieser konzeptuelle Ansatz bildet mindestens folgende, auf E7 erweiterte respektive neu hinzukommende Qualitäten ab, die den Rahmen konventionellen Denkens und Handelns überschreiten.

- Perspektivität
- Kontrastierende Integration von Gegensätzen
- Erweiterter Zeithorizont
- Stärkere Betonung zwischenmenschlicher Beziehungen

Im Ergebnis entsteht ein kreatives sowie komplexes Konzept. Die Autorin hat ein kulturell zeitlich relativ überdauerndes grundsätzliches Denk- und Handlungsschema in Resonanz auf Menschen mit Behinderungen – Ablehnung, Ausgrenzung bis hin zur Tötung – in einer seiner gegenwärtigen gesellschaftlichen Erscheinungsformen – Pränataldiagnostik in Verbindung mit Spätabtreibung – identifiziert und ein darauf bezogenes Handlungs- und Beratungskonzept vorgeschlagen, welches gewissermaßen vor der Überschreitung des Rubikon (Heckhausen, 1987) ansetzt.

Die Fähigkeit, mehrere Perspektiven gleichzeitig berücksichtigen, Gegensätze als Kontraste konzeptuell nutzbar machen, größere Zeiträume in den Blick nehmen, sowie Individualität und Beziehungen tiefer verstehen zu können, führt zu 'ganzheitlicheren' konzeptuellen Ansätzen. Damit ist vor allem gemeint, dass bezüglich eines gewählten Betrachtungsfokus aufgrund der Art und Weise der Betrachtung mehr Aspekte, Dimensionen und Wirkzusammenhänge in die Konzepte eingewoben sind, sie sind jedoch nicht unbedingt quantitativ umfassender. Um eine Metapher zu gebrauchen: Die Explikationen der Autor*innen auf E7 beeindrucken, bezogen auf die vorhergehenden Entwicklungsstufen, durch eine stärkere Vernetzung der in Betracht gezogenen konzeptuellen Elemente und sie sind an den Knotenpunkten dieser Netze sorgfältiger gewebt, sie umspannen jedoch nicht notwendigerweise mehr Fläche.

In der nachfolgend zitierten Fundstelle durchdenkt der 20-jährige Autor (ID 029), nachdem er zuvor sein (weiter oben bereits zitiertes) Konzept zur Raumgestaltung skizziert hat, was die 'Umsetzung von Inklusion' für das konventionelle Konzept von Schule bedeuten würde.

„So muss zwangsläufig in Grundschulen die Klassenstruktur aufgehoben oder zumindest relativiert werden, da ansonsten inkludierte Schüler womöglich bereits in der Grundschule 'sitzen bleiben' würden, was im Hinblick auf Inklusion paradox wäre, da damit eindeutige Leistungsunterschiede zwischen den Schülern betont und hervorgehoben würden. Weiterhin wäre damit natürlich verbunden, auch Benotungen aller Arten von Leistungen in der Grundschule aufzuheben, denn die Leistungen eines Menschen sind das, was einen Menschen ausmacht, womit sich ein Mensch definiert. Wenn man also Individualität an Schulen unbegrenzt zusammenführen will, bedeutet das auch, dass man die Individualität in den Leistungen zusammenführt, also gleichermaßen anerkennt und bestätigt. Es wäre allerdings sinnvoll, die Leistung als Arbeit pro Zeit zu bewerten, da es ja trotzdem weiterhin einen Ansporn geben muss, die Schulzeit sinnvoll zu nutzen und in seine eigenen Lernprozesse zu investieren“ (ID 029, m, 20, E7, Abs. 20).

„Diese Aufhebung von Noten- und Klassenstrukturen führt dann gewissermaßen eine neue Form des Unterrichts nach sich. So würde ich eine offenere Form des Unterrichts anstreben, in der die Schüler nicht nur nach individuellen Gegebenheiten, sondern auch nach Altersstufen im Unterricht bewusst gemischt werden und ihren Lernstoff nach Interessen frei wählen können. Die Schüler wären hier vorrangig auf selbstständiges, eigenverantwortliches Lernen angewiesen“ (ID 029, m, 20, E7, Abs. 21).

Die Anwendung des Begriffs Inklusion auf Schule macht hier nicht an der konventionellen Grenze halt und hinterfragt seit mehr als einem Jahrhundert tradierte konstitutive Elemente von Schule, indem vorgeschlagen wird, die Schüler*innen selbstgewählte Inhalte jenseits von rigiden Klassenstrukturen und ohne Benotung 'lernen' zu lassen. Es ist anzunehmen, dass der Autor schon mit reformpädagogischen Konzepten in Berührung kam bevor er durch die Aufgabenstellung 'Inklusionsbeauftragter der Stadt Erfurt' wurde. Gleiches dürfte allerdings auch zumindest für einige seiner Kommiliton*innen gel-

ten, die von vorhergehenden Entwicklungsstufen aus argumentierend, die konventionellen Grenzen entweder nicht überschreiten oder entsprechende konzeptuelle Elemente lediglich nennen ohne sie in ihren Gedankengang einzubinden.

Der 23-jährige Autor mit der ID 065 (m, 23, E7) argumentiert ähnlich. Er fordert in Bezug auf schulische Bildung, die Sonderpädagogik müsse „zum Teil der allgemeinen Schulpädagogik werden und darf nicht mehr abgegrenzt werden“ (Abs. 15). Er bezieht also Inklusion nicht nur auf das Klassenzimmer, sondern auf (die Konzeptualisierung von) Lehrer*innenbildung. Er führt dann in einem mehr als 5000 Zeichen umfassenden, eher assoziativen, augenscheinlich in einem Guss heruntergeschriebenen Absatz aus, dass Barrierefreiheit in Schulen nicht allein durch Umbau, sondern – in größeren Zeiträumen denkend – dadurch erreicht werden könne, dass neue Schulen nur noch behindertengerecht konstruiert würden. In diesem Zusammenhang – „an dieser Stelle“ (ebd.) – stellt er klar, dass die Wirksamkeit *jedweder* Maßnahme erst a posteriori ermessen werden könne, weswegen er Langzeitstudien vorsehe (wie oben bereits zitiert). Sodann reflektiert er die Notwendigkeit von Unterrichtsformen, die Selbstbestimmung, Eigen- und Mitverantwortung der Lernenden im Lernprozess gewährleisteten sowie Selbstwert- und Persönlichkeitsentwicklung in den Vordergrund rückten ohne die „essenziellen Grundkenntnisse in Mathematik, Deutsch und Englisch“ (ebd.) zu vernachlässigen, welche wichtig seien „für das Leben in unserer Gesellschaft und in der globalisierten Welt“ (ebd.). Anstelle von Lehren oder Unterrichten spricht er von individueller „Begleitung, Beratung und Förderung“ (ebd.) dieser Lernprozesse, die kleinere Klassen erforderten. Eher beiläufig erwähnt er, dass eine mögliche negative Beeinflussung des Lernerfolges in bezüglich der Begabung heterogenen Lerngruppen in beide Richtungen möglich sei, wie oben bereits zitiert, was jedoch „durch die individuelle Förderung [...] eher unwahrscheinlich“ (ebd.) sei.

„In Bezug auf Bildungschancen stellt sich mir die Frage, warum jemand, der beispielsweise in Mathematik nicht den Anforderungen in der Schule gerecht werden konnte, in sozialen Gebieten jedoch auflebt und positive Ergebnisse erzielt, nicht zu bestimmten NC-Studiengängen zugelassen wird. Da erschließt sich mir nicht der oft betonte Satz der Politiker, dass jeder Mensch gleiche Bildungschancen erhalten kann, denn das ist de facto nicht der Fall. Das bringt mich zum nächsten Punkt auf meiner Agenda. Ich finde es äußerst wichtig neue, zeitgemäße und den situativen Umständen der Gesellschaft angepasste Fächer zu gründen. Hierzu würden für mich Fächer zählen wie Medienerziehung, in dem die Schüler den sicheren Umgang mit Medien erlernen und eine gewisse Medienkompetenz entwickeln. Außerdem finde ich sollte wieder verstärkt auf Fächer wie Schulgarten oder Werken gesetzt werden und zwar nicht nur in den Grundschulen, denn ich glaube, natürlich überspitzt dargestellt, dass viele der heutigen Jugendlichen nicht mal mehr wissen, wie man einen Nagel in die Wand schlägt. Ich denke auch, dass Themen der Sexualität in der Schule mehr Aufmerksamkeit bekommen sollten“ (ebd.).

Im Folgeabsatz fordert er dann „mehr Schulen für die weiterführende Bildung“ (a.a.O., Abs. 16), so dass „nach der Grundausbildung“ (ebd.) alle Schüler*innen sich gewissermaßen barrierefrei – ohne „Hürden oder Hindernisse“ (ebd.) – entscheiden könnten, etwas vertieft zu lernen, „für das [...] sie sich wirklich interessieren“ (ebd.). Er adressiert sodann die Notwendigkeit der Investitionen in den Bildungssektor, eine Anstrengung, die – obschon der Nutzen (wie oben bereits zitiert) erst in (der) nachfolgenden Generation(en) erkennbar werde – unternommen werden müsse. Die Gehälter müssten deutlich angehoben werden und eine größere Heterogenität der im System Schule vertretenen Professionen sei anzustreben.

Der Autor (ID 065) überschreitet die Grenzen konventionellen Denkens in mehrerlei Hinsicht:

- Aufhebung der Grenze zwischen Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik
- Generationsübergreifende Evaluation
- Evaluation auch von Maßnahmen zur (baulichen) Barrierefreiheit
- Implizite Definition von Unterricht als Begleitung, Beratung und Förderung
- Lernen untersteht dem Primat der weitgehenden Selbstbestimmung und Eigenverantwortung der Lernenden

Offensichtlich handelt es sich – wie schon bei dem zuvor zitierten Autor – nicht um neue Gedanken. Sie sind jedoch mit eigenen Worten ausgedrückt und auf eine Weise in den eigenen Gedankengang integriert, die keinen Zweifel daran lässt, dass es sich hier um mehr handelt, als den unverarbeiteten Widerhall des Gedankengutes anderer. Der Einfluss der Ideen und Konzepte anderer auf das eigene Denken kann in der bedeutungsbildenden Perspektive von E7 durchaus kritisch reflektiert werden, wie folgende in Kapitel 4.2.4 bereits zitierte Textstelle verdeutlicht.

„Natürlich spiegeln sich in meinen Formulierungen Ideen anderer Menschen und deren (wissenschaftliche) Äußerungen wieder, allerdings in einem Maße durch meine Sicht verändert, dass es eine Anmaßung wäre, sie in dieser Form anhand eines Literaturverzeichnisses wieder zu versuchen zuzuordnen“ (ID 054, w, 23, E7, Abs. 10).

Das inhaltliche Spektrum der Explikationen zur der Inklusionsbeauftragten-Aufgabe reicht auf der hinterfragenden Selbstentwicklungsstufe von einem recht systematischen Vorgehen, zum Beispiel von der Autorin ID 068, die entlang einiger Artikel der UN-BRK ausgewählte Aspekte (Rechte, Verpflichtungen, Zugänglichkeit, Bildung, Berufstätigkeit, Autonomie, Freizeit) reflektiert, bis zu eher assoziativ, wenig gegliederten und in einem Ansatz *‘heruntergeschrieben’* wirkenden Ausarbeitungen beispielsweise von der hier

häufig zitierten Autorin mit der ID 054, die es nicht müde wird, ihr Vorverständnis transparent zu machen und zu problematisieren oder ID 029, dessen Explikation im Anhang vollständig dokumentiert ist.

4.2.4.4 Prozesseröffnende Konzeptualisierung von Inklusion (E7)

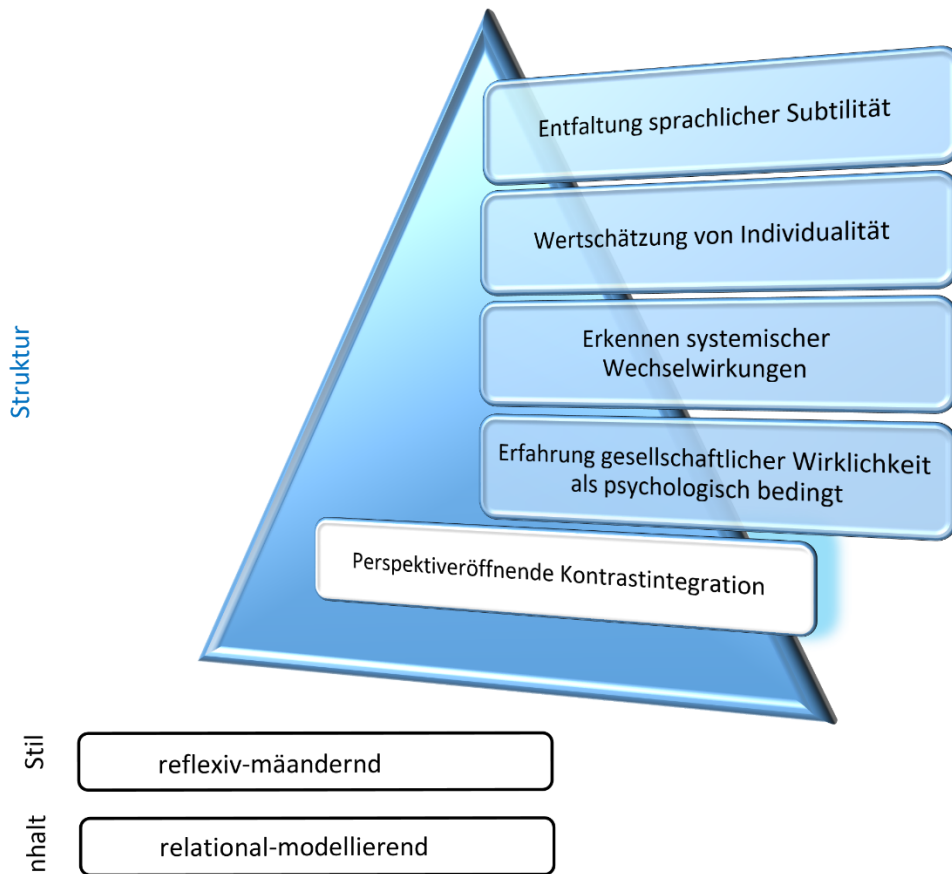


Abbildung 22: Prozesseröffnende Konzeptualisierung von Inklusion (E7)

Auf E7 gelingt zunehmend eine lebendige, wertschätzende, sprachlich subtile Zusammenschau verschiedener Aspekte im Sinne einer kontrastierenden Perspektiveröffnung in Richtung des Überschreitens konventioneller Sicht- und Handlungsweisen (siehe Abb. 22). Die konzeptuellen Elemente werden stärker aufeinander bezogen, die Vorgehensweisen können als relational-modellierend charakterisiert werden. Die in diesem Sinne 'postkonventionellen' Ansätze eröffnen zwar einerseits neue Denk- und Handlungsmöglichkeiten, andererseits ist jedoch auch zu beobachten, dass innerhalb der Vielzahl von Perspektiven, Varianten und Alternativen ein zielführendes und handlungsorientiertes Navigieren nicht immer gut gelingt.

In der bis hierher beschriebenen Konzeptualisierung von auf Inklusion bezogenen Handlungsansätzen je Entwicklungsstufe sind implizit zwei stufenübergreifende Aspekte enthalten, die nun die Ergebnisdarstellung abschließend expliziert werden.

4.2.5 Schwerpunktverlagerung der Bedeutungsbildung

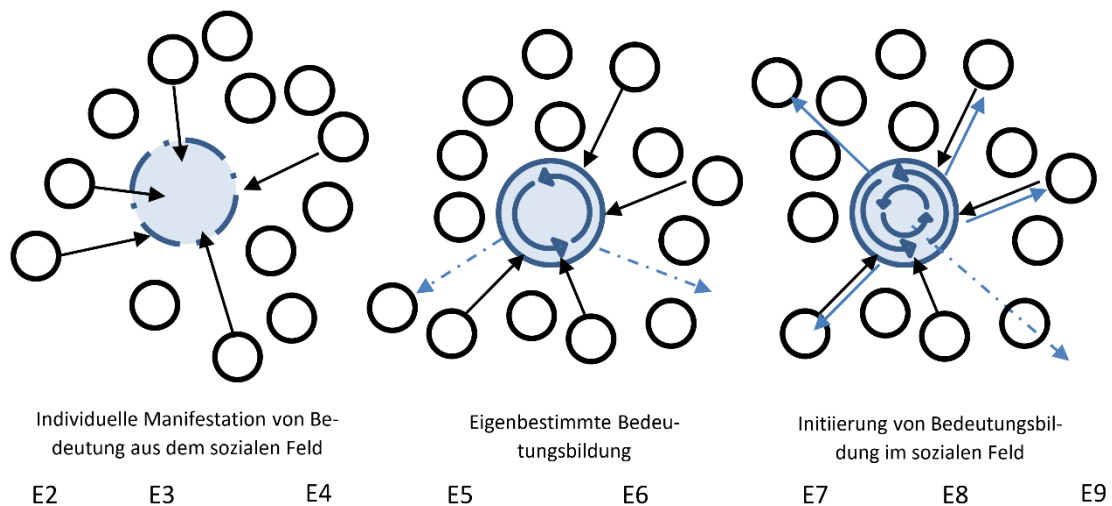


Abbildung 23: Schwerpunktverlagerung der Bedeutungsbildung

Im Vergleich der Konzeptualisierungsansätze zur Inklusionsbeauftragten-Aufgabe lässt sich eine Verschiebung der Bedeutungsbildung in der wechselseitigen Durchdringung von Individuum und Gesellschaft herausarbeiten, die sich mit voranschreitender Selbstentwicklung zeigt und mit Abbildung 23 veranschaulicht werden soll.

Für die Stufe E4 wurde eine durch Generalisierungen, Verabsolutierungen und dichotomes Denken gekennzeichnete konzeptuelle Simplizität beschrieben, die über die Abfassung von logisch bruchstückhaften Explikationen zur Inklusionsbeauftragten-Aufgabe nicht hinausgelangt. Einige der beschriebenen Fehlleistungen sowie der häufige Gebrauch von Phrasen und Klischees deuten darauf hin, dass die betreffenden Autor*innen versuchen, Gehörtes, Gelesenes und Gelerntes in eigenen Worten wiederzugeben, wobei sie jeweils dort in Schwierigkeiten geraten, wo die zu reproduzierende Sichtweise über den eigenen Verständnishorizont hinausgeht. Demnach werden Begriffe, konzeptuelle Zusammenhänge und theoretische Perspektiven abgebildet, die im Umfeld der betreffenden Person – beispielsweise in der *scientific community* des studierten Faches – vorfindlich sind. Dies geschieht nach bestem Wissen und Vermögen sowie mit eingeschränktem Erfolg (vgl. Kap. 4.2.1.1). Anders ausgedrückt kommt es zunächst zu einer **individuellen Manifestation von Bedeutung aus dem sozialen Feld**. Es werden also

– noch logisch bruchstückhaft – Begriffe und konzeptuelle Zusammenhänge der Diskurse aus den subkulturellen, gesellschaftlichen oder wissenschaftlichen Zusammenhängen abgebildet, in denen sich die Betreffenden bewegen. Mit dem Voranschreiten der Selbstentwicklung kommt es dann zu einer **SCHWERPUNKTVERLAGERUNG DER BILDUNG VON BEDEUTUNG**. Mit E5 beginnend wird zunächst oberflächlich divers beziehungsweise selektiv ins Detail gehend vorwiegend linear kausal konzeptualisiert, dabei sind die Gedankengänge, soweit es um anschauliche Zusammenhänge geht, logisch aufgebaut und nachvollziehbar ausformuliert. Die in Bezug auf Inklusion ergriffenen Maßnahmen werden häufig zwar konkret benannt, jedoch wenig differenziert betrachtet und repräsentieren nicht selten noch im Feld vorfindliche Gemeinplätze – zum Beispiel: kleinere Klassen, heterogenere Lerngruppen, Abschaffung des Notensystems, bessere Ausbildung von Lehrkräften (ID 049, w, 24, E5, Abs. 17, siehe Kap. 4.2.2.2). Auf E6 gelingt dann erstmals eine vollständig **eigenbestimmte Bedeutungsbildung** in dem Sinne, dass neue, eigene Lösungsideen hervorgebracht und losgelöst vom Diskurs des Feldes durchdacht sowie im Konkreten *und* im Abstrakten schlüssig dargestellt werden können. Die Konzeptualisierungen berücksichtigen Motive, Intentionen und inneres Erleben. Entsprechend richten sich Maßnahmen zunehmend auf die Ermöglichung positiver Erfahrungen, auf das Entstehen von Einsicht (siehe Kap. 4.2.3). Die eigenbestimmte Bedeutungsbildung ist eine wesentliche Voraussetzung für das Bewirken von Veränderungen im gesellschaftlichen Umfeld. Auf E7 treten weitere Qualitäten hinzu, allen voran das tiefere Verstehen von Perspektivität und damit unmittelbare Wertschätzung von Individualität. Unterschiedliche Perspektiven können nun zunehmend für die **Initiierung von Bedeutungsbildung im sozialen Feld** nutzbar gemacht werden anstatt, wie auf E6 'lediglich' zu versuchen, dem eigenbestimmt entwickelten Ansatz zur Geltung zu verhelfen. Lebendigkeit des Ausdrucks und sprachliche Subtilität ermöglichen es, konventionelles Denken dadurch zu erweitern, das vermeintliche Widersprüche auf originelle und nachvollziehbare Weise als Kontraste integriert und perspektiveröffnend nutzbar gemacht werden, ausgedrückt beispielsweise durch den Hinweis, dass es die Einzigartigkeit von Menschen sei, worauf sich ihre Gleichheit gründet (ID 068, siehe Kap. 4.2.4.1) und dass es erforderlich sei, jemanden in seiner Einzigartigkeit wirklich kennen zu lernen, um sich auf *ein Leben inklusive des Anderen* wirklich einlassen zu können (ID 054, siehe Kap. 4.2.4.3).

4.2.6 Entwicklung von Inklusion auf der Ebene von Bedeutungsbildung

Oben wurde vor dem Hintergrund der Wechselbeziehung von Individuum und Gesellschaft eine Schwerpunktverlagerung der Bedeutungsbildung skizziert. Wird jedoch die

individuell-innere Struktur der Bildung von Bedeutung fokussiert, so wird ein zweiter stufenübergreifender Aspekt erkennbar, zu dem in den vorhergehenden Abschnitten dieses Kapitels bereits einige Ausführungen gemacht wurden und der in Abbildung 24 abschließend als **ENTWICKLUNG VON INKLUSION AUF DER EBENE VON BEDEUTUNGSBILDUNG** noch einmal tabellarisch zusammengefasst wird:

Entwicklung von Inklusion auf der Ebene von Bedeutungsbildung	
E4	Wenige, einfache, generalisierte und dichotom konzipierte Begriffe stehen unverbunden nebeneinander bzw. es werden unsystematisch und logisch fehlerhaft Verbindungen hergestellt. Es entsteht ein logisch bruchstückhafter Gedankengang.
E5	Im Zuge unterschiedsbildenden Denkens werden Konzepte begrifflich aufgefächert, so dass eine steigende begriffliche Vielfalt entsteht, die jedoch noch nicht vollständig systematisiert werden kann, so dass sie in der Tiefe und/ oder in der Breite reduziert werden muss. Es entsteht eine selektiv-differenzierte Konzeption.
E6	Die erzeugte begriffliche Heterogenität wird durch die Berücksichtigung psychologischer Faktoren wie Motivation und Intention noch erhöht, sie kann nun integriert und geordnet werden. Es entsteht <i>eine</i> systematische und komplexe Konzeption.
E7	Einfache wie komplexe Konzeptionen werden, neben der eigenen Sichtweise, aus ihrer jeweiligen Entstehungsperspektive heraus verstanden und gewürdigt. Einander vermeintlich widersprechende Konzeptionen werden kontrastierend integriert und Perspektivität wird für Prozesse erweiterter Bedeutungsbildung fruchtbar gemacht.

Abbildung 24: Entwicklung von Inklusion auf der Ebene von Bedeutungsbildung

Mit fortschreitender Selbstentwicklung schreitet demnach auch die Fähigkeit voran, auf der Ebene des begrifflichen Denkens zu differenzieren, mithin Heterogenität zu erzeugen und diese zunehmend besser zu integrieren. So entsteht schließlich die Fähigkeit Problemstellungen systematisch und komplex zu konzeptualisieren und darüber hinausführend sogar die Fähigkeit, einander widersprechende theoretische Konzeptionen in ihrer jeweiligen Perspektive zu würdigen und zueinander erkenntnisgewinnbringend ins Verhältnis zu setzen, sie in ein Gesamtbild einzufügen, was hier – etwas plakativ – als Inklusion auf der Ebene von Bedeutungsbildung bezeichnet wird.

5 Diskussion

Diese Arbeit wurde verfasst als Mischung aus ‘anthropologischer Studie’ im Feld höherer (sonder-) pädagogischer Bildungsprozesse und ‘Selbstinitiation’ eines Psychologen und Psychotherapeuten als Dozent in diesem Feld. Gezielt wurde auf die Exploration, Explikation und Metakonzeptualisierung inklusionsbezogenen Denkens. Darüber hinaus hat die Arbeit auch evaluierenden Charakter in Bezug auf die Anwendbarkeit und Fruchtbarkeit der EDT als methodisches Element qualitativer Sozialforschung.

Im Folgenden wird der in den vorangegangenen Kapiteln dargestellte Forschungsbeitrag method(olog)isch und inhaltlich diskutiert. Im ersten Schritt – Anmerkungen zur Methode – wird die durchgeführte Untersuchung im Lichte von Gütekriterien qualitativer³⁸ Forschung reflektiert und es werden Überlegungen zur Übertragbarkeit des methodischen Vorgehens auf andere Gegenstandsbereiche angestellt. Im zweiten Schritt – Anmerkungen zum Inhalt – werden Bezüge zu bildungswissenschaftlichen Diskursen hergestellt.

Es werden einige Fäden wieder aufgegriffen, die zuvor unter Verweis auf dieses Kapitel liegengelassen worden waren. Davon ausgehend wird der eine oder andere neue Faden gesponnen und alles zu einem Resümee verwoben, das als *work in progress* verstanden werden kann, gewissermaßen als ‘Anthologie von Anmerkungen’, die idealerweise bei der Rezeption dazu anstiften, sie im inneren Dialog zu ergänzen und zu verfeinern.

5.1 Anmerkungen zur Methode

Methodologisches Ergebnis dieser Arbeit ist die Erkenntnis, dass die EDT, (verstanden) als theoretische Perspektive, die aus der akribischen Analyse einzelner Sätze entwickelt worden ist, durchaus für die Analyse längerer Texte nutzbar gemacht werden kann (siehe Kap. 1.2, Forschungsfrage 3). Um dies zu erreichen wurde methodisch, wie a priori geplant, zur Sortierung des Datenkorpus auf das mit der theoretischen Perspektive der EDT eng verwobene Instrument des Satzergänzungstests zurückgegriffen. Darüber

³⁸ Obwohl der verwendete Satzergänzungstest als projektiver Test qualitative Daten erzeugt und dementsprechend auch qualitative Auswertungsaspekte eine Rolle spielen, ist das Verfahren insgesamt insofern dem quantitativen Paradigma zuzuordnen, als es letztlich auf die numerische Darstellung (TPR, TWS) eines empirischen Sachverhaltes zielt. Der Test wurde als Methode und hinsichtlich relevanter Aspekte der Durchführung und Auswertung im Rahmen dieser Untersuchung bereits ausführlich dargestellt und reflektiert (siehe Kap. 3.1.4), so dass im Rahmen dieses Kapitels auf eine Erörterung verzichtet wird.

hinaus war auf qualitative Aspekte der Manifestation von Ich-Entwicklung, welche in der EDT aus Satzergänzungsdaten herausgearbeitet worden waren, zurückzugreifen, um innerhalb der Textcluster Fundstellen mit stufentypischer Argumentation zu identifizieren.

Die folgende Diskussion des methodischen Vorgehens nimmt ihren Ausgang mit einigen Gedanken zu Reaktivität und Präformierung im Rahmen dieses Forschungsganges woran sich Überlegungen zu Gütekriterien in Bezug auf diese Arbeit anschließen. Es folgen Überlegungen zur Reife und Übertragbarkeit der Methode sowie zur Übertragbarkeit der Ergebnisse.

5.1.1 Reaktivität und sozialwissenschaftliche Präformierung

Das in Kapitel 3.1 beschriebene methodische Vorgehen ist in einer Zeit entstanden, da ich zwischen Recklinghausen und Erfurt pendelte, nicht nur zwischen den Städten, sondern auch zwischen den Tätigkeitsfeldern *Psychotherapeutische Praxis* und *Universität*. Nachdem mir die Aufgabe, die Vorlesung zur Einführung in die Sonderpädagogische Psychologie zu halten erst unmittelbar vor Semesterbeginn übertragen worden war, hatte ich die Studierenden bezüglich der Leistungsanforderungen zunächst getröstet. Während ich einerseits von Woche zu Woche die Präsentationen für die zu haltenden Vorträge erstellte, erlebte ich andererseits immer wieder fasziniert, welche Bereicherung die Ich-Entwicklungsperspektive für meine psychotherapeutische Tätigkeit darstellte. Insofern war es naheliegend, diese Perspektive auch anzuwenden, um mich im Feld der Sonderpädagogik zum Thema Inklusion zu orientieren (siehe Kap. 1.1). Nachdem ich diesen unausgesprochenen Gedanken einige Zeit 'bebrütet' hatte, entstand schließlich das Grundgerüst des methodischen Ansatzes einschließlich der Ausformulierung der Inklusionsbeauftragten-Aufgabe, der Adaption der Testanweisung des Satzergänzungstestes und der Einbindung des Ganzen als optionale Studienleistung in die Vorlesung relativ spontan und binnen kurzer Zeit. Diesem Umstand sind einige Besonderheiten der Herangehensweise und Aufgabenstellung geschuldet, die unter den Aspekten *Reaktivität und sozialwissenschaftliche Präformierung* (Deppermann, 2013, siehe Kap. 3.2.2) betrachtet werden sollen. Methodisch zu vernachlässigen dürften dabei orthographische Fehler und eventuelle verwaltungsrechtliche Ungereimtheiten der Inklusionsbeauftragten-Aufgabe sein. Hingegen ist davon auszugehen, dass mindestens folgende Aspekte Reaktivität auslösten oder sich präformierend auswirkten:

- die Angaben zur Amtszeit
- die Verwendung des Wortes 'kultivieren' in der Inklusionsbeauftragten-Aufgabe
- die auf Piaget, Kohlberg, Kegan und Loevinger bezogenen Vorlesungsinhalte
- die Teilnahme an der Studie als Studienleistung
- die Identität der Teilnehmer*innen als (angehende) Sonderpädagog*innen

Im Text der Inklusionsbeauftragten-Aufgabe (siehe Anhang A) wurde ausgeführt:

In ganz Europa wurden durch das Europäische Parlament und mit Zustimmung der Regierungen der jeweiligen Einzelstaaten regionale sogenannte Superministerien zur Umsetzung von Inklusion gegründet. **Die Amtszeit der jeweiligen Superminister_innen für Inklusion beträgt 10 Jahre. Alle Mitarbeiter_innen befinden sich in einem unbefristeten Beschäftigungs- bzw. Beamtenverhältnis** auf der Grundlage der jeweiligen Landesgesetze. [...]

Das „Superministerium Inklusion Thüringen“ hat 23 **Inklusionsbeauftragte im Range eines Ministerialdirigenten/ einer Ministerialdirigentin** (für die 17 Landkreise und 6 kreisfreien Städte Thüringens jeweils eine_n). Diese können in ihrem Landkreis bzw. in ihrer kreisfreien Stadt frei schalten und walten. [...]

Sie sind der/ die „Inklusionsbeauftragte Erfurt“. Sie haben den Auftrag, Inklusion in Erfurt einzuführen bzw. zu „kultivieren“. Alle Ihre Entscheidungen können ohne Verzögerung durch Anhörungen oder Genehmigungsverfahren sofort umgesetzt werden. (Hervorhebungen abweichend vom Original)

Diese Anweisung hat bei auffällig vielen Studierenden offenbar zu der Auffassung geführt, sie sollten einen 10-Jahresplan entwickeln. Sie sahen sich offenbar nicht im Sinne der Aufgabe als unbefristet beschäftigte, hochrangige Beamte. Insoweit sind die Ergebnisse zur Differenzierung der Stufen bezüglich der zeitlichen Perspektive (siehe „Erweiterung des Zeithorizonts“, Kap. 4.2.4.3) zwar ‚kontaminiert‘, aber unter Berücksichtigung dessen durchaus verwertbar. Ähnliches gilt für die rückblickend unglücklich gewählte Verwendung des Wortes „kultivieren“ in der Aufgabenstellung (s. o.), die möglicherweise prozessorientierte Beschreibungen 'induziert' haben könnte. Das Wort wird stufenübergreifend in 34 Fundstellen aus 26 Dokumenten aufgegriffen und wurde entsprechend weder als Eigenleistung noch als Ausdruck von Prozessverstehen gewertet. Des Weiteren waren in der Vorlesung der Ansatz von Piaget (1974), die neo-piagetschen Modelle von Kohlberg (Kohlberg & Althof, 1996) und Kegan (1982) sowie das Modell von Loevinger (1976) dargestellt worden, was im Sinne sozialer Erwünschtheit unter anderem Ambitionen hervorgerufen haben könnte, besonders differenzierte und elaborierte Formulierungen einzureichen, sowohl im Satzergänzungstest als auch bei der Inklusionsbeauftragten-Aufgabe. Es ist möglich (und sogar wahrscheinlich), dass einzelne Studierende im Satzergänzungstest unterhalb ihrer Möglichkeiten geblieben sind, etwa weil sie ihn nur 'flüchtig' absolvierten, wissend, dass er nur 'irgendwie' ausgefüllt werden musste und als Studienleistung nicht bewertet würde. Diese methodische Fehlerquelle

kann als akzeptables Risiko gelten, zum einen, da eine relativ großen Anzahl von Tests durchgeführt wurde und zum anderen, da der Test 'lediglich' der Vorsortierung der zu analysierenden Texte diene. Als unwahrscheinlich ausgeschlossen werden kann nach Studienlage hingegen die Beeinflussung des Ergebnisses im Satzergänzungstest in Richtung späterer Entwicklungsstufen (Redmore, 1976; Jurich & Holt, 1987; Blumentritt, Novy, Gaa & Liberman, 1996; Drewes & Westenberg, 2001). Die durch die vorgenannten Studien gut belegte 'Unverfälschbarkeit' des WUSCT im Sinne des Nebengütekriteriums psychologischer Testverfahren wirkt sich durch die Clusterung der Texte nach Entwicklungsstufen und ihre Analyse unter Gesichtspunkten der EDT auch auf die Inklusionsbeauftragten-Aufgabe aus. Der Umstand, dass die Ausarbeitungen als Studienleistung gewertet und zum Teil benotet wurden, könnte demnach allenfalls dazu führen, dass die Studierenden ihr bestes Leistungsvermögen abrufen (was durchaus im Sinne der Untersuchung ist).

Neben den oben genannten Aspekten der Reaktivität ist außerdem die Frage der sozialwissenschaftlichen Präformierung von Daten relevant

Interviewte werden für die Forschung rekrutiert in ihrer Eigenschaft, Mitglied bestimmter sozialer Kategorien zu sein, die im Sinne der Untersuchungsfrage interessieren (z.B. als Mitglied eines binationalen Paares, Bürgerkriegsflüchtling, Hooligan etc.). Damit werden sie von vornherein in Bezug auf eine Identität angesprochen, die bestimmte Relevanzen und Erwartungen setzt, welche sich aber eventuell vollkommen von denen, die für die Betreffenden im Alltagsleben jenseits des Interviews handlungsleitend sind, unterscheiden [...]. (Deppermann, 2013, Abs. 7, Pkt. 3)

Für die vorliegende Untersuchung wurden Studierende erziehungswissenschaftlicher Studiengänge als Teilnehmer*innen ausgewählt und in ihrer (sich herausbildenden) Identität als (Sonder-) Pädagog*innen angesprochen und zu *dem* aktuellen pädagogischen Leitmotiv 'befragt', noch dazu in dem Wissen darum, dass sie mit ihrem Beitrag gleichzeitig eine Studienleistung erbringen. Sind solche Daten und darauf basierende Ergebnisse und Schlussfolgerungen überhaupt wissenschaftlich verwertbar? Aus naturalistischer wie aus positivistischer Perspektive besteht hier ein Dilemma oder Paradoxon (Speer & Hutchby, 2003), welches darin gesehen wird, dass der beforschte Ausschnitt der Welt durch den Forschungsprozess 'kontaminiert' wird und 'unauthentische' Daten erzeugt werden, welche die forschende(n) Person(en) nicht erkennen lassen, wie die Welt jenseits der Forschungssituation 'funktioniert'.

Andererseits sind Methoden zur Hervorbringung von Daten per se geradezu geflutet mit sozialwissenschaftlichen Vorstellungen (Potter & Hepburn, 2012). Aus methodologischer Sicht handelt es sich dabei nicht um ein unauflösbares Dilemma. Soziale Erwünschtheit, *Impression Management*, Reaktivität und Präformierung sind eine in den

Human- wie in den Sozialwissenschaften seit Langem bekannte methodologische Herausforderung, welcher durch adäquates methodisches Vorgehen begegnet werden kann. Folgt man der Argumentation von Hammersley (2003) ist diesbezüglich der 'Königsweg' im Prinzip der Reflexivität zu sehen. Jede Unterscheidung hinsichtlich der Natürlichkeit oder Unnatürlichkeit von Kontexten sei schon deshalb abzulehnen, weil sowohl die forschenden Personen als auch (institutionalisierte) Forschung per se Teil der sozialen Welt seien. Entsprechend hätten Forscher*innen kontinuierlich zu prüfen und zu explizieren, was sie warum wie tun, welche Konsequenzen dies zeitige und welche Rolle ihnen selbst beim Erzeugen ihrer Erkenntnisse zukomme. So gesehen sei Reaktivität weiterhin eine Angelegenheit, die Aufmerksamkeit verlange, es sei jedoch nicht grundlegend, sprich ontologisch, zwischen beeinträchtigender und nicht verfälschender Forschung zu unterscheiden. Während somit das Prinzip der Reflexivität weiterhin von der forschenden Person verlange, zu versuchen, die Effekte des Forschungsprozesses auf den Forschungsgegenstand ebenso im Blick zu behalten wie Effekte der Beobachtungen auf die beobachtende (forschende) Person selbst, bestehe das Ziel (von Forschung) schlicht darin, (soziale) Wechselwirkungen im Forschungsprozess sorgfältig zu identifizieren, so dass sie nachvollziehbar werden könnten. Das Erkennen der Bedeutung von Reaktivität zwingt qualitative Forscherinnen keinesfalls dazu, die Auffassung anzunehmen, es sei Aufgabe von Forschung, Fremdeinwirkungen auszuschließen, um möglichst unverfälscht die 'objektive Realität' zu 'entdecken'. Ebenso wenig zwingend sei es anzunehmen, Forschung mache ihren Gegenstand per se unwirklich, unauthentisch und so weiter (S. 344 f.).

Eine reflexiv gewordene Wissenssoziologie ist ein gutes Gegengift gegen gedankenlosen Empirismus, theorieloses Forschen und Messinstrumentengläubigkeit. Sie ist jedoch keinesfalls ein Vorwand oder gar eine theoretische Begründung für methodische und methodologische Beliebigkeit. [...] Die Einsicht in die Perspektivität von Erkenntnis stellt nicht die Selbstaufklärung still, sondern hebt sie auf eine neue Stufe. (Reichert, 2000, Abs. 20)

Ohne Zweifel ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der zentrale Wert, wenn es darum geht, die Güte einer qualitativen Forschung zu beurteilen. Dies bezieht sie auch darauf, dass die Anzahl der Fälle, die Auswahl und Gestaltung der Methoden und ihre Abstimmung auf den zu untersuchenden Gegenstand von allen Kollegen und Kolleginnen, die guten Willens sind, nachvollzogen werden können. (Reichert, 2009, Abs. 22)

Es ist zu fragen, ob in der vorliegenden Arbeit die Prinzipien von Reflexivität und intersubjektiver Nachvollziehbarkeit in angemessener Weise verwirklicht wurden, inwieweit gegenstandsadäquat vorgegangen wurde und es gelungen ist, der Forderung nach Offenheit gerecht zu werden, welche verlangt, „nicht vorweg das untersuchte Feld mit fixen Hypothesen zu überziehen, [...] offen für das möglicherweise Neue zu sein und zu bleiben“ (a.a.O., Abs. 27).

Es obliegt nicht der forschenden Person, diese Fragen zu entscheiden. Es obliegt ihr jedoch, sich diese(n) Fragen zu stellen.

5.1.2 Überlegungen zu Gütekriterien in Bezug auf diese Arbeit

In dieser Arbeit wird über eine qualitative Untersuchung zur Konzeptualisierung von auf Inklusion bezogenen Handlungsmöglichkeiten seitens angehender (Förder-) Pädagog*innen innerhalb und außerhalb von Schule berichtet. Damit handelt es sich insofern um qualitative *erziehungswissenschaftliche* Forschung, als das Thema Inklusion in der (Sonder-) Pädagogik verortet werden kann und insofern die 'beforschten' Personen (angehende) Pädagog*innen sind. Insofern jedoch Arten und Weisen der Konzeptualisierung untersucht werden, handelt es sich um qualitative *psychologische* Forschung.

Qualitative Forschung in der Psychologie hat sich mit besonderem Interesse Fragen der Subjektivität und insbesondere der Rekonstruktion von Alltagswissen gewidmet. Hierbei lässt sich eine Entwicklungslinie von Kellys (1955) Idee des 'Menschen als Wissenschaftler' bis hin zum 'Forschungsprogramm Subjektive Theorien' (vgl. Scheele & Groeben [... 2010]) ziehen: Im Vordergrund steht die Frage, wie Individuen sich einen bestimmten Gegenstandsbereich erklären und welche Rolle solche Erklärungen für ihr Handeln spielen. Eine subjektive Theorie wird dabei verstanden als 'ein Aggregat (aktualisierbarer) Kognitionen der Selbst- und Weltsicht mit zumindest impliziter Argumentationsstruktur, die eine (zumindest partielle) Explikation bzw. Rekonstruktion (...) in Parallelität zur Struktur wissenschaftlicher Theorien erlaubt' (Groeben & Scheele, 1982, S. 16). (Flick, 2010, S. 396, Herv. i. O.)

In der Psychologie hat sich die Diskussion zu Kriterien (und damit der Qualität) qualitativer Forschung in besonderer Weise entwickelt, da sie „sich durch ihr elaboriertes Methodenverständnis von den Nachbar-Disziplinen abgrenzt“ (a.a.O., S. 395). Es haben sich Ansätze entwickelt, die sehr gründliche erkenntnistheoretische Überlegungen anstellen und die Subjektivitätsvoraussetzung (je-) des Forschungsprozesses methodologisch berücksichtigen, was sich etwa bei Breuer (2010a) in der besonderen Betonung der (Selbst-) Reflexivität 'seines' GTM-Forschungsstiles ausdrückt und bei Groeben und Scheele (2010) in der zweiphasigen Forschungsstruktur des Forschungsprogrammes Subjektiver Theorien aus explanativer und kommunikativer Validierung zum Ausdruck kommt. Letztere postulieren, dass das Subjektmodell, welches für das *Erkenntnisobjekt* (die 'beforschte' Person) angesetzt wird, dem Selbstbild des *Erkenntnissubjektes* (der forschenden Person) so weit wie möglich entsprechen sollte; „Abweichungen von dieser Parallelität sind explizit zu rechtfertigen“ (a.a.O., S. 151). Dieser Forderung wird in der vorliegenden Arbeit entsprochen, indem die hier zugrunde gelegte Sichtweise eines von der 'Welt' sich unterscheidenden 'Selbst', welches in qualitativ unterscheidbaren Stufen wachsender Komplexität sich entwickelt, als eine theoretische Perspektive angesehen

wird, die (im Rahmen ihrer grundsätzlichen Begrenztheit als Modell) für alle Menschen gelten kann und somit gleichermaßen für Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt.

Dass die klassischen Gütekriterien für die Bewertung qualitativer Forschung eher ungeeignet sind beziehungsweise nicht einfach auf diese übertragen werden können, wurde von qualitativ Forschenden schon früh diskutiert (Glaser & Strauss, 1967, Kap. 9) und kann innerhalb des Diskurses als weitgehend geteilte Auffassung gelten (Glaser & Strauss, 1967, Kap. 9; Lüders & Reichertz, 1986; Steinke, 1999; Flick, 2010)³⁹. Eine Ausnahme bildet hier die Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 1983, 2015). Das Verfahren sieht vor, dass die Intrakoder- und die Interkoder-Reliabilität überprüft wird. Erstere „gilt als Indikator für die Stabilität des Verfahrens“ (Mayring, 2010a), letztere steht für Auswertungsobjektivität (ebd.). Obwohl im Zuge der methodologischen Einordnung dieser Arbeit (siehe Kap. 3.2.3) eine punktuelle Analogie zur Qualitativen Inhaltsanalyse hergestellt wurde und die Textdaten zum Teil im Diskurs mit mehreren Personen kodiert wurden (siehe Kap. 3.1.6, v. a. Pkt. 3), wird die Idee einer nachweislichen (und berechenbaren), systematischen Steigerung der Reliabilität der Auswertung hier nicht geteilt. Dass ein auf die Übereinstimmung verschiedener kodierender Personen zielendes diskursives Verfahren

³⁹ Dies bezieht sich auf den Diskurs innerhalb des Paradigmas qualitativer Forschung. Für den allgemeinen Diskurs in der Psychologie zeichnet Breuer (2010b) ein drastisches Bild: „In der heutigen Landschaft der Psychologie sind interpretative bzw. ‘qualitative’ Methodologien an den Rand gedrängt: in Deutschland weitgehend ausgemerzt, in den USA randständig, aber zunehmend hörbar, in Großbritannien stärker etabliert“ (S. 35) und weiter: „Aus der prekären Lage der Psychologie hinsichtlich ihrer Gegenstandskonstitution und -verankerung zwischen Geistes- und Naturwissenschaft, zwischen Biologie, Wirtschafts-, Kultur- und Sozialwissenschaft ergeben sich in der Disziplingeschichte oftmals Brüche ihrer Identität und Kontinuität: Auf der Basis neuer Gegenstandszugänge (beispielsweise neuer Apparaturen und technologischer Verfahren) erwächst die Illusion, immer wieder ganz von vorn beginnen und nun den ‘wahren’ psychologischen Gesetzmäßigkeiten auf die Spur kommen zu können. Im Windschatten politisch-administrativer Neukalibrierungen des Ausbildungs- und Forschungswesens an Universitäten und Hochschulen erleben wir gegenwärtig in dieser Hinsicht einen geradezu kulturrevolutionären Umbruch der Disziplin. Das pluralistische Gegenstands- und Methodenverständnis, das die deutschsprachige Psychologie in der Vergangenheit zumeist ausgezeichnet hat, geht dabei verloren. Wir stehen vor der Gefahr einer intellektuellen Verarmung der Psychologie, einer Dezimierung ihrer theoretischen und methodologischen Vielfalt sowie des Verlusts ihres – produktiv zu deutenden – internen Spannungsverhältnisses als Wissenschaft, in deren traditionellem Verständnis sowohl die biologisch-physiologischen wie die sozial-kulturellen Seiten des Gegenstands als dazugehörig angesehen wurden. Ein Zerbrechen dieses Selbstverständnisses zeichnet sich ab, ein Auseinanderdriften in ‘zwei Kulturen’, die sich in getrennten disziplinären Kontexten und in einer gewandelten Fächersystematik neu konfigurieren“ (S. 46 f.).

automatisch zur Reliabilität beiträgt, ist zu bezweifeln. Sind z. B. zwei Personen auf die gleiche 'falsche Fährte' gestoßen, was so unwahrscheinlich nicht ist, wenn sie einen gleichen oder ähnlichen theoretischen Hintergrund haben, bestätigen sie sich durch ihre unabhängig voneinander gefundene Einschätzung eventuell gegenseitig und bleiben beruhigt auf der falschen Spur. (Schmidt, 2010, S. 481)

In dem Forschungsvorgehen, über das hier berichtet wird, wurden die unterschiedlichen Perspektiven und Verständnisweisen genutzt, um Voreingenommenheiten sichtbar zu machen und eine Vielfalt von Deutungsmöglichkeiten hervorzubringen.

Hinsichtlich der Gütekriterien qualitativer Sozialforschung finden sich in der Literatur unterschiedliche Ansätze. Einige zielen darauf, Gütekriterien aus der quantitativen Forschung für qualitative Forschungsprozesse zu übersetzen und anzupassen (Lincoln & Guba, 1985; Kirk & Miller, 1986; Miles & Huberman, 1994). Andere entwickeln eigene Kriterien, etwa die Kommunikative Validierung (Scheele & Groeben, 1988) oder das Konzept der Triangulation (Denzin, 1970; Flick, 2011; Denzin, 2012), welches für die vorliegende Arbeit als Between-Method-Methodentriangulation reklamiert wurde (siehe Kap. 3.2.3). Steinke (1999) fordert, qualitative Forschung müsse intersubjektiv nachvollziehbar und transparent dokumentiert sein, alle Entscheidungen im Forschungsprozess müssten gut begründet und problemangemessen getroffen werden, empirisch verankert sein und an Datenbeispielen überzeugend exemplifiziert werden. Des Weiteren seien Grenzen der Übertragbarkeit zu benennen, Voreingenommenheiten im Sinne einer reflektierten Subjektivität offenzulegen, die Befunde seien kohärent zu fassen, das heißt widerspruchsfrei theoretisch zu integrieren und die Bedeutsamkeit der Ergebnisse hinsichtlich der untersuchten Fragestellung im Sinne der Relevanz sei darzulegen. Breuer und Reichertz (2001) liefern kritisch-moderierend eine (auch historisch) kontextualisierende Übersicht über Wissenschaftskriterien.

In jüngerer Zeit gab es einen Vorstoß von Strübing, Hirschauer, Ayaß, Kränke und Scheffer (2018), die ein Set von Gütekriterien für 'gelungene' qualitative Forschung vorschlagen, mit welchem sie den Anspruch verbinden, dass es Methoden und Gegenstandsbereiche übergreifend anwendbar sei.

Die disputable These [...] lautet also, dass es bei sorgfältiger methodologischer und sozialtheoretischer Abwägung möglich ist, übergreifend anwendbare Kriterien gelungener qualitativer Forschung zu formulieren, gleichviel, ob diese Forschung sozialwissenschaftlich-hermeneutisch oder dokumentarisch-methodisch vorgeht, ob sie sich in der Grounded Theory oder in der Konversationsanalyse verortet, ob sie narrations- oder diskursanalytisch argumentiert. Allen diesen und weiteren methodologischen Perspektiven liegt eine iterativ-zyklische Prozesslogik zugrunde (Breidenstein et al. 2013: 45f; Strübing 2014: 49). Jeder Versuch, die Linearität standardisierter Prozessmodelle in einer qualitativ-interpretativen Forschungspraxis zu realisieren, muss aus zwei Gründen scheitern: weil Datengewinnung, -analyse und Theoriebildung fortwährend aufeinander verweisende und verwiesene Prozesse sind; und weil die Empirizität, die Methodizität und die

Theorizität qualitativer Forschung sich nur in Prozessen wechselseitiger Durchdringung dieser Prozesse entfalten können. Die Qualität einer qualitativen Studie muss sich unseres Erachtens daran messen lassen, wie es den Forschenden gelingt, diese drei Dimensionen der Forschung reflexiv zueinander „passfähig“ zu machen, und durch diese Relationierung Erkenntnisse über das Untersuchungsfeld systematisch voranzutreiben. (S. 85)

Eisewicht und Grenz (2018) haben in ihrer Kritik des Ansatzes von Strübing et al. (2018) „treffend gezeigt“ (Reichert, 2019, Abs. 5), dass ein allgemeiner Geltungsanspruch von Kriterien qualitativer Forschung heikel und zwangsläufig mit der Entlegitimierung paradigmatisch inkompatibler Ansätze verbunden sind.

Allgemeingültige Gütekriterien müssen folglich so formuliert und definiert sein, dass sie für alle diese, eben teils auch divergenten Ansätze Qualitativer Forschung anschlussfähig und inkludierend sind. Ist dies nicht der Fall, dann diskriminieren Gütekriterien unkonventionelle qualitative Ansätze. Der zur Diskussion gestellte Text legitimiert damit Schließungsprozesse Qualitativer Forschung und legt, vor dem Hintergrund eines spezifischen paradigmatischen Wissenschaftsverständnisses, damit die Grenzen derselben fest. (Eisewicht & Grenz, 2018, S. 368)

Die Kriterien sind vor allem (auch) zur Fremdbeurteilung von Forschung gedacht, so dass sich mit der Kritik auch die Befürchtung der Bildung eines interpretativ-konstruktivistischen qualitativen 'Mainstream' verbindet, „von dessen Position aus dann qualitativ methodische Ansätze, die an (post)positivistischen, (post)strukturalistischen und kritischen Paradigmen orientiert sind, exkludiert werden“ (ebd.) und etwa im Zusammenhang von Forschungsanträgen bei der Mittelvergabe benachteiligt wären.

Eingedenk der Zeitgeistabhängigkeit von Forschung(s)kriterien) und der Idealtypizität allgemeingültiger Qualitätskriterien soll hier (auch wegen einer gewissen paradigmatischen Entsprechung) dennoch eine mögliche Einordnung der vorliegenden Arbeit in das Feld, welches Strübing et al. (2018) mit dem von ihnen vorgeschlagenen *Pentagramm qualitativer Gütekriterien* aufspannen, kurz skizziert oder zumindest angedeutet werden.

Ihre Kriterien lauten:

1. Gegenstandsangemessenheit
2. Empirische Sättigung
3. Theoretische Durchdringung
4. Textuelle Performanz
5. Originalität

1. Das Kernkriterium (mit langer Tradition) der Gegenstandsangemessenheit „meint nicht nur eine Passung der Methode auf den zu untersuchenden Gegenstand, sondern eine Abgestimmtheit von Theorie, Fragestellung, empirischem Fall, Methode und Datentypen, durch die der Untersuchungsgegenstand überhaupt erst konstituiert wird“

(Strübing et al., 2018). Solche „multiple[n] Passungsverhältnisse“ (ebd.) müssten durch „fortgesetzte Justierung“ (ebd.) angepasst und eingestellt werden, was durchaus auch für bewährte Methoden gelte. Im Falle der vorliegenden Untersuchung wäre also zum Beispiel zu fragen, ob angesichts der (selbst gewählten) Aufgabenstellung sonderpädagogische Psychologie unterrichten zu sollen, ohne den Verständnishorizont der Adressaten und den (sonder-) pädagogischen Diskurs zu Inklusion gut zu kennen, die theoretische Bezugnahme auf die EDT einerseits und andererseits die Wahl der GTM als Ausgangspunkt angemessen erscheinen. Des Weiteren wäre zu fragen, ob die Kombination aus Satzergänzungstest und Inklusionsbeauftragten-Aufgabe als Ordnungsaspekt und Kristallisationspunkt für die Generierung von Daten klug gewählt wurde. Schließlich könnte außerdem gefragt werden, ob die Abweichung von dem Prinzip des *Theoretical Sampling* beziehungsweise dessen Erweiterung durch die de-facto-Anerkennung der verschiedenen Ich-Entwicklungsperspektiven als Datenstichproben sensu Strauss eine akzeptable (und gut begründete; Steinke, 1999) methodische Anpassung darstellt. Schließlich präzisieren Strübing et al. (2018) ihr Verständnis von Gegenstandsangemessenheit durch ein „Primat des Empirischen vor der Methodizität“ (S. 88). Damit ist gemeint, dass die Methode nicht starr sein dürfe, sondern nachgiebig gegenüber den empirischen Daten sein müsse, so „dass die primären Sinnkonstruktionen im Gegenstandsbereich *methodisch geschützt* und *theoretisch genutzt* werden“ (a.a.O., S. 87, Herv. i. O.). Das Schutzbedürfnis wird dabei eventuell „zu starken theoretischen Vorannahmen und [...] den Reifikationen vorgängiger Begriffsbildung“ (ebd.) korrigierend gegenübergestellt. Hinsichtlich der vorliegenden Arbeit kann dies mit der Frage verbunden werden, ob die Texte zur Inklusionsbeauftragten-Aufgabe als Sinnkonstruktionen im Zuge der Datenanalyse und -interpretation methodisch geschützt oder hinsichtlich einer im Vorhinein bestehenden Theorie (hier: EDT) gebeugt und passend gemacht wurden. Mit Breuer und Reichertz (2001) wäre dieses Verständnis von Gegenstandsangemessenheit noch durch „erkenntnistheoretische Überlegungen zum Verhältnis von Gegenstandsstruktur und wissenschaftlicher Forschungsmethodik“ (Abs. 17) zu ergänzen, was unter dem Aspekt der generellen Strukturgleichheit von Erkenntnisobjekt und Erkenntnissubjekt oben in diesem Abschnitt bereits angesprochen wurde.

2. „Empirische Sättigung wird hergestellt durch (1) die Erschließung des Feldes und den Rapport zum Feld, (2) durch die Breite und die Vielfalt des Datenkorpus und (3) durch die Intensität der Gewinnung *und* Analyse der Daten“ (Strübing et al., 2018, S. 88). Auf den erstgenannten Aspekt wurde aus dem Blickwinkel sozialwissenschaftlicher Präformierung im vorhergehenden Kapitel 5.1.1 bereits eingegangen. Die Frage der Breite und Vielfalt des Datenkorpus wird im folgenden Teilkapitel im Zusammenhang von Überlegungen zur Reife und Übertragbarkeit der Methode aufgegriffen. Hierzu kann

vorab angemerkt werden, dass eine Erweiterung des Datenkorpus um Interviewdaten zu einem Zeitpunkt fortgeschrittener Dateninterpretation rückblickend eine sinnvolle Ergänzung hätte sein können (siehe auch Kap. 3.1.6). Bezüglich des dritten Aspektes argumentieren Strübing et al. (2018) „die empirische Durchdringung des Gegenstands ist [...] auch eine Frage der *Analyseintensität*. Empirische Sättigung lässt sich nicht erzielen, wenn die Gewinnung der Daten von ihrer Analyse isoliert wird“ (S. 89, Herv. i. O.). Anzunehmen ist, dass Strübing et al. (2018) hier Datenerzeugungskonzepte wie Interviews oder teilnehmende Beobachtungen im Feld im Sinn haben. Das im Rahmen dieser Forschungsarbeit gewählte Vorgehen der Anfertigung schriftlicher Explikationen zur Inklusionsbeauftragten-Aufgabe beinhaltet durchaus eine stärkere Trennung der Gewinnung und Analyse der Daten als zum Beispiel bei Interviews. Beiden Zugängen gemeinsam ist, dass die wechselseitige Durchdringung von Datengewinnung und -analyse hauptsächlich im Nachgang am Schreibtisch im Zuge (selbst-) reflexiver Dateninterpretation erfolgt. Ein wichtiger Unterschied zwischen einem Interview einerseits und der Präsentation einer hypothetischen Aufgabenstellung mit der Bitte um eine schriftliche Ausarbeitung andererseits besteht darin, dass im Interview mehr Möglichkeiten der Steuerung und Nachfrage als Ergebnis reflektierter Interpretation im Hinblick auf das Forschungsinteresse bereits während des Gespräches (mithin während der Datengewinnung) gegeben sind, während im anderen Fall eine gründliche Reflexion bei der schriftlichen Aufgabenstellung im Vorhinein erforderlich ist. Der Nachteil der schriftlichen Aufgabenstellung liegt damit unter anderem in den geringen Möglichkeiten der Nachsteuerung während der Datengewinnung. Ein Nachteil des Interviews kann in dem höheren Risiko einer sozialwissenschaftlichen Präformierung der Daten gesehen werden. Was die Analyseintensität der für die vorliegende Forschungsarbeit gewonnenen Schriftdaten anbetrifft, so wurde versucht, diese dadurch zu erreichen, dass relevante Textstellen auf dem beschriebenen Weg (siehe Kap. 3.1.6) theoriegeleitet gezielt ausgewählt und dann einer intensiven Analyse unterzogen wurden.

3. Mit dem Kriterium der „theoretische[n] Durchdringung des Gegenstandes durch eine Studie [...] wird markiert, dass gegenstandsangemessene, empirisch gesättigte Forschung ebenso auf Theorie angewiesen ist wie sie auf Theorie(fortschritt) zielt. Theoretische Durchdringung stellt damit ein zur *empirischen Sättigung* komplementäres Kriterium dar“ (Strübing et al., 2018, S. 91, Herv. i. O.). Gegenstandsadäquatheit sei nur zu erreichen, wenn beides vorliege, „weil erst der sensible Umgang mit Theorieperspektiven es erlaubt, aus der Fülle empirischer Eindrücke Auswahlen zu treffen [...] und weil erst die tiefe Verstrickung ins empirische Material die Relevanz theoretischer Perspektivierungen aufzeigen kann“ (ebd.), wobei es um „die Qualität der Theoriebezüge“ (ebd.)

gehe, „also darum, wie gekonnt sie dazu genutzt werden, sich den Untersuchungsgegenstand forschend verfügbar zu machen und damit für das Fach herzustellen“ (ebd.). Bezüglich dieses Aspektes kann die im Forschungsprozess erst relativ spät erfolgte Hinwendung zur EDT-Literatur, um diese für die Identifikation von potenziell fruchtbaren Textstellen für die intensive qualitative Analyse zu nutzen, als Beispiel dafür gelten, wie im hier zugrundeliegenden Forschungsprozess die Verstrickung ins Datenmaterial einerseits und das Eintauchen in die Theorie andererseits ausbalanciert und miteinander in Beziehung gesetzt wurden (siehe Kap. 3.1.6). Zur Klärung des „Wie des Theoriebezugs“ (a.a.O., S. 92, Herv. i. O.) sei zunächst das theoretische Ausgangsverständnis zu explizieren, eine Forderung, die durch Leitfragen für soziologische Theorien exemplifiziert wird und welcher für den pädagogisch-psychologischen Gegenstandsbereich der vorliegenden Arbeit unter anderem durch die theoretische Reflexion zum Selbst(begriff) Rechnung getragen wird (siehe Kap. 2.1). Ein weiterer Aspekt der Bezugnahme auf Theorie wird darin gesehen, dass „Forschungsfragestellungen an einem aktuellen oder klassischen Theorieproblem ansetzen“ (Strübing et al., 2018, S. 92) können. Dabei sind die beispielhaft genannten Fragen „Wie kann man Luhmanns Systemtheorie empirisch fruchtbar machen? [...] Bedarf die Habitus-Theorie bei Bourdieu einer Erweiterung mit Blick auf die biographische Veränderbarkeit von Habitus?“ (ebd.) solchen Fragen strukturell ähnlich, die den hier reflektierten Forschungsprozess geleitet haben: Wie kann man Loevingers Ich-Entwicklungstheorie für die Klärung der Konzeptualisierung von Inklusion fruchtbar machen? Inwieweit ist das von Loevinger anhand einzelner Satzergänzungen entwickelte Analyse- und Deutungsverfahren auch auf längere Gedankengänge anwendbar? Hinzugefügt werden könnten weitere, post-hoc formulierte Fragen: (Inwiefern) Bedarf das Verständnis von Vielfalt bei Prenzel angesichts der Heterogenität von Lerngruppen (erwachsener) Studierender einer Erweiterung um eine vertikale Heterogenitätsdimension? Wie könnte, angesichts verschiedener Verständnishorizonte Studierender eine entwicklungslogische Didaktik sensu Feuser für das Erwachsenenalter ausformuliert werden? – Diese und weitere Fragen werden in Kapitel 5.2.4.3 wieder aufgegriffen. Drittens „schließlich bedürfen Forschungsfragestellungen eines theoretischen Inputs zum Verständnis empirischer Probleme: [...] Wie kann man die hartnäckige Reproduktion von Geschlechterstereotypen erklären? Was bedeutet die alltagspraktische Umstellung von Körpergefühl auf digitale Selbstvermessung?“ (ebd.) – Entsprechungen zu den Beispielfragen von Strübing et al. (2018) in diesem Forschungsbericht wären etwa in folgenden Fragen zu sehen: Wie lässt sich angesichts der Vielzahl von Studien und der umfangreichen Debatte zur Professionalisierung von Lehrkräften erklären, dass es noch immer nicht gelungen ist, ein theoretisch überzeugendes und für die Praxis taugli-

ches Kompetenzmodell zu entwickeln (siehe Kap. 5.2.4.1)? Wie können angesichts steigender Anzahl von und sinkendem mittleren Bildungsniveau bei Studierenden Basiskompetenzen des Lehrberufs wie Selbstreflexivität und Ambiguitätstoleranz im Rahmen des Studiums gefördert werden (siehe Kap. 5.2.4)?

Woran erkennt man also, ob eine Studie in Hinblick auf das Kriterium der theoretischen Durchdringung ihres Gegenstandes gescheitert oder gelungen ist? Gut ist eine Studie, wenn sie ein Interesse an der Verallgemeinerung ihres Falles verfolgt, diesen Fall unterschiedlichen theoretischen Perspektivierungen aussetzt und pointierte Konzeptentwicklungen vorzuweisen hat. Schwächer ist eine Studie, die deskriptiv theorieelos bleibt oder theoretisch subsumierend verfährt, und der es an Versuchen zur Begriffsbildung mangelt. (Strübing et al., 2018, S. 93)

4. Mit dem Kriterium „Textuelle Performanz“ (ebd.) wird erstens gezielt auf eine „hermeneutische Übersetzungsleistung [...] *zwischen Sinnwelten*“ (ebd.), wie sie einerseits in Selbstbeschreibungen, die im Feld gehegt werden, und andererseits in den Erwartungen der Rezipient*innen des Forschungsberichtes zum Ausdruck kommen können. Zweitens wird eine „rhetorische Überzeugungsleistung“ (ebd.) verlangt, die bei den Leser*innen als *hidden observers* Zustimmungsbereitschaft mobilisiert sowie Interesse und Anschlusskommunikation auslöst, was unter anderem durch gelungene Veranschaulichungen bewirkt werden soll (a.a.O., S. 94). Erforderlich sei ein stilvoller Ausdruck, eine plausible und logisch nachvollziehbare Argumentation sowie dass die präsentierten Ergebnisse nicht hinter den *State of the Art* zurückfielen (ebd.).

Es liegt in der Natur der Sache, dass Einordnungen hinsichtlich dieses Aspektes nicht von den Autor*innen von Forschungsarbeiten selbst vorgenommen werden können⁴⁰. Allerdings ist mit Breuer und Reichertz (2001) durchaus zu hinterfragen, inwieweit und welche Praktiken, die im Zusammenhang mit textlicher Performanz sensu Strübing et al. (2018) zum Einsatz kommen, tatsächlich für die Güte der Forschung herangezogen werden können.

Es handelt sich vielmehr überwiegend um soziale Anpassungs-, Anschlussleistungen und Selbstpräsentationen der Wissenschafts-Akteure gegenüber unterschiedlichen (inner- wie außerwissenschaftlichen Mitspielern und Rezipienten, die – wie in jedem anderen sozialen Feld auch – mehr oder weniger konform realisiert, regelgerecht und publikumswirksam ‘bedient’ werden. (Hat ein Wissenschaftler bzw. eine Wissenschaftlerin die

⁴⁰ Angemerkt werden kann aus der in dieser Arbeit eingenommenen Forschungsperspektive und vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit präsentierten Ergebnisse allerdings, dass die hier von Strübing et al. (2018) geforderte textliche Performanz unterhalb eines Ich-Entwicklungsniveaus von E6 kaum möglich sein dürfte. Vermutlich aber muss das Entwicklungsniveau sogar darüber liegen. Zu den Implikationen, die sich daraus zum Beispiel für die Lehre von qualitativer Forschung und für die Möglichkeit qualitativer Ansätze im Rahmen von Abschlussarbeiten auf dem Niveau von Masterarbeiten ergeben, wird hier nicht ausgeführt. Eine Untersuchung dieser Frage in anderem Zusammenhang kann jedoch als desiderabel gelten.

‘richtige Nase’ für ‘angesagte’, zeitgemäße Strömungen, Praktiken, Personen, etc.? Kann er/sie sein/ihr ‘In-Sein’, sein/ihr ‘Dazugehören’ überzeugend darstellen?) (Breuer & Reichertz, 2001, Abs. 24)

Die satirische Kritik von Koch und Ellinger (2016): „Qualitätsmerkmale[n] hochrangiger Publikationen in der Sonderpädagogik“ geht in eine ähnliche Richtung. Vor dem Hintergrund dieser Hinweise (nicht nur) auf die im Wissenschaftsbetrieb mitunter erforderliche Selbstinszenierung von Forscher*innen (die nicht per se verwerflich ist) wäre zu überlegen, wie das Kriterium der Textlichen Performanz um hilfreiche korrigierende Aspekte ergänzt werden könnte. Leitperspektive – ausformuliert bezogen auf die vorliegende Arbeit – könnte beispielsweise sein, ob der Grad, zu dem die von Breuer und Reichertz (2001) genannten Allüren in diesem Bericht aufscheinen, noch als maßvoll gelten kann oder ob dadurch das eigentlich zu Sagende dominiert beziehungsweise kontaminiert wird.

5. „Die Trias aus Gegenstandsangemessenheit (1), empirischer Sättigung (2) und Theoriebezug (3), eröffnet, einmal literarisch zur Wirkung gebracht (4), die Aussicht auf ein letztes Gütekriterium, das die qualitative Forschung an den wissenschaftlichen Diskurs anschließt: den Anspruch auf Originalität“ (Strübing et al., 2018). Dabei gehe es vor allem darum, die „Erwartung an Forschung, *Erkenntnisgewinne* zu erzielen“ (ebd., Herv. i. O.), zu erfüllen, was voraussetze, dass „eine Studie ihren Gegenstand als (forschungsstrategischen) *Fall von etwas* begreift, um Anknüpfungen zu Ähnlichem anzulegen“ (ebd., Herv. i. O.). Die Konzeptualisierung von Inklusion beziehungsweise von auf Inklusion bezogenen Handlungen kann in diesem Sinne als ein Fall der Konzeptualisierung *von etwas* aufgefasst werden, womit durchaus der Anspruch eines Anknüpfungspunktes für mögliche Übertragungen auf andere Gegenstandsbereiche verbunden ist. Die Verallgemeinerung auf andere abstrakte Begriffe wurde im Zuge der Ergebnispräsentation explizit angesprochen, eine Übertragung auf Forschungsarbeiten im Zusammenhang mit dem Kriterium der textlichen Performanz wurde zumindest im Rahmen einer Fußnote angedeutet. Weitere Bezüge werden in Kapitel 5.2.4 hergestellt. Originalität, so betonen die Autor*innen, sei nicht bei der einzelnen Studie zu verorten, sondern ein kollektives Gut, zu dem die einzelne Studie (nur dann) signifikant beitrage, sofern sie die drei Wissensstände von Forschung, Alltagwissen und Sachwissen der Teilnehmenden nicht unterbiete (a.a.O., S. 95). Im Rahmen dieses Forschungsberichtes allgemein und im Zuge der nachfolgenden Ergebnisdiskussion im Besonderen (Kap. 5.2.4) wird es hinsichtlich des so verstandenen Originalitätskriteriums darauf ankommen, mindestens Folgendes herauszuarbeiten:

- Der *Common Sense* weiß durchaus von unterschiedlichen ‘Reifegraden’ Erwachsener und qualitativen Unterschieden in der Fähigkeit, Zusammenhänge zu erfassen, zu durchdenken und auszuformulieren, was überwiegend mit Variablen wie Alter, Intelligenz oder/ und Erfahrung meist pauschal konzeptualisiert werden dürfte. Dies nicht zu unterbieten bedeutet, eine differenziertere und demgegenüber neue theoretische Perspektive anschlussfähig anzubieten.
- Die an der Studie teilnehmenden Studierenden, davon ist auszugehen, haben durchaus, im Sinne eines Sachwissens des Feldes, eine mehr oder weniger differenzierte Kenntnis eigener Möglichkeiten und Grenzen. Sie haben Überzeugungen hinsichtlich des eigenen Potenzials sowie Kenntnisse über Entwicklung allgemein, und – nicht zuletzt aufgrund entsprechender Inhalte der Vorlesung, in deren Rahmen die Datengewinnung stattfand – Kenntnisse über Entwicklung im Erwachsenenalter. Das geforderte Nicht-Unterbieten dieses Kenntnisstandes wäre erreicht, wenn die Studienteilnehmer*innen sowie jene Feldangehörigen, für die aufgrund etwaiger Verallgemeinerungsansprüche ein Geltungsanspruch der Ergebnisse erhoben wird (Studierende, Pädagog*innen, Lehrende allgemein) ein differenzierteres Bild der Muster des Bildens von Bedeutung im eigenen Denken (sowie im Denken ihrer Schüler*innen, Studierenden und anderweitigen Aus-, Fort- und Weiterbildungsklient*innen) aus den Ausführungen dieser Arbeit ableiten und überdies Ansatzpunkte für mögliche Weiterentwicklung erkennen könnten. Letzteres könnte etwa darin zum Ausdruck kommen, dass sie sich selbst besser beobachten und sich zum Beispiel dabei ‘ertappen’, wie sie der Versuchung der Reduktion von Komplexität (E5) gehorchen wollen (die durchaus auch auf späteren Entwicklungsstufen vorkommt), so dass diese beispielsweise bewusster vorgenommen oder auch unterlassen werden kann.
- Bezüglich der Nicht-Unterbietung des Forschungsstandes wird es zunächst darauf ankommen, für die präsentierten Ergebnisse aufzuzeigen, wie diese
 - anschlussfähig sind, vornehmlich an pädagogische und psychologische Diskurse in der Scientific Community,
 - Forschungsansätze erweitern können,
 - eventuell für pädagogische Professionalisierung nutzbar gemacht werden können.

5.1.3 Überlegungen zur Reife und Übertragbarkeit der Methode

Das methodische Vorgehen der vorliegenden Untersuchung besteht zusammenfassend in einem von der Idee der Ich-Entwicklung theoriegeleiteten Sampling von Daten zur

Konzeptualisierung inklusionsbezogener Handlungsmöglichkeiten und deren Analyse ebenfalls unter Rückgriff auf diese theoretische Perspektive. Es hat sich auf die in Kapitel 3 beschriebene Weise entwickelt und an das Forschungsinteresse und den Forschungsgegenstand angepasst, was für qualitative Forschungsmethoden üblich, zu erwarten und erforderlich ist (Kramer, 2018, S. 3 f.). Insoweit mit dem qualitativen Forschungsparadigma die Forderung nach Offenheit und Gegenstandsangemessenheit des methodischen Vorgehens verbunden ist (siehe exemplarisch Flick, Kardorff & Steinke, 2017b), kann jedem qualitativen Forschungsansatz Einzigartigkeit unterstellt werden.

Das in diesem Forschungsbericht dargelegte Vorgehen besteht nicht in der ‘Anwendung’ einer etablierten Forschungsmethode (mit entsprechender Abwandlung und Anpassung bezogen auf Fragestellung und Gegenstand). Es fußt nicht allein auf der Schablone einer etablierten qualitativen Forschungsmethode, etwa der dokumentarischen Methode oder der Grounded Theory, wenngleich letztere als Ausgangs- und Orientierungspunkt diene, sondern geht deutlich darüber hinaus. Da der in Kapitel 3 beschriebene Ansatz sich erst im Rahmen der vorliegenden Studie entwickelt hat und erstmals⁴¹ durchgeführt wurde, wäre es überhöht von einer neuen Methode zu sprechen. Dennoch sollen einige Überlegungen zur (Un-) Ausgereiftheit und eventuellen Übertragbarkeit des Forschungsdesigns angestellt werden.

Die Erfahrung dieser Untersuchung hat gezeigt, dass die Auswertung einer hohen Zahl von Satzergänzungen sehr viel Zeit beansprucht, die zum Teil der qualitativen Analyse der Textdaten zur Inklusionsbeauftragten-Aufgabe verloren ging. Sie hat außerdem gezeigt, dass das Vorgehen insgesamt als lohnend und erfolgreich bezeichnet werden kann, insofern eine Modellierung möglich wurde, die allein auf der Grundlage von Satzergänzungstests ebenso wenig hätte gelingen können, wie ausschließlich im Wege etwa der GTM. Bei künftigen Forschungsvorhaben kann daher von vornherein angenommen werden, dass die Nutzung des Satzergänzungstests für die theoriegeleitete Sortierung von Textdaten im Sinne unterschiedlicher Perspektiven auf den Gegenstand sinnvoll ist. Entsprechend wäre es empfehlenswert, bei der Konfektionierung eines ähnlichen Vorgehens im Sinne einer Verfeinerung des Vorgehens zukünftig

- weniger Teilnehmer*innen zu rekrutieren,
- die Satzergänzungstests von einer zweiten qualifizierten Person auswerten zu lassen, so dass die Zuordnungssicherheit erhöht wird, was bei einer geringen Anzahl von Personen wichtiger, aber auch eher möglich erscheint,

⁴¹ ‘Erstmals’ bezieht sich hier auf meine eigene Forschungstätigkeit. Obwohl mir kein Ansatz bekannt ist, der dem hier beschriebenen Vorgehen ähnelt, kann ich nicht ausschließen, dass andere vor mir einen vergleichbaren Weg gegangen sind.

- die Teilnehmer*innen eher zu interviewen als eine schriftliche Ausarbeitung zu erbitten, da hier Rückfragen möglich sind und
- mehrere Befragungsdurchläufe im Sinne des *Theoretical Sampling* durchzuführen.

Hinweise darauf, dass dieses Vorgehen nicht auch auf andere Fragestellungen übertragen werden kann, haben sich nicht ergeben. Zur Verdeutlichung soll im folgenden Abschnitt zunächst das Design für ein – im Vergleich zur vorliegenden Arbeit – thematisch weiter entfernt liegendes Forschungsgebiet eine mögliche klinisch-psychologische Studie zur Depression kurz entworfen werden⁴². Vor diesem Hintergrund wird dann im übernächsten Abschnitt beispielhaft skizziert, in welcher Weise der Ansatz in der Forschung zur Professionalisierung von Lehrer*innen perspektiverweiternd zum Einsatz kommen könnte.

5.1.3.1 Exkurs: Skizze eines möglichen Ansatzes in der Klinischen Psychologie

Mit einer Lebenszeitprävalenz von 20 Prozent zählen Depressionen zu den häufigsten psychischen Störungen (de Vries & Petermann, 2019). Die Depressionsforschung orientiert sich seit den 1970er Jahren stark an (kognitiv-) behavioralen psychologischen Erklärungsmodellen (Lewinsohn, 1974; Seligman, 1975; Beck, Rush, Shaw & Emery, 1979). Dabei handelt es sich um theoretische Ansätze, die davon ausgehen, dass die postulierten allgemeinen Erklärungsprinzipien für mehr oder weniger alle Menschen in gleicher Weise gelten⁴³. Für die auf dieser Sichtweise fußenden ‘Behandlungsansätze’ gilt Entsprechendes.

Der in der vorliegenden Studie gewählte Forschungsansatz könnte auf das Gebiet der Depressions- und Psychotherapieforschung übertragen werden, um zum Beispiel folgenden Fragen nachzugehen:

- Lassen sich je Entwicklungsstufe unterschiedliche charakteristische Denk- und Handlungsmuster aufweisen, welche das Potenzial haben, die Lebensfreude zu

⁴² Zur Begründung dieses Exkurses: Mit dieser Arbeit war nicht das Ziel verbunden, eine Forschungsmethode zu entwickeln. Im Rahmen der Überlegungen zur Reife und Übertragbarkeit des Vorgehens kann jedoch die mögliche Anwendung auf ein anderes fachliches Gebiet als guter Indikator der Übertragbarkeit gelten. Da bereits für einen groben Entwurf möglicher Forschungsvorhaben zumindest Grundkenntnisse erforderlich sind, fiel die Wahl naheliegender Weise auf die klinische Psychologie und nicht etwa auf die Soziologie.

⁴³ Dies gilt nicht nur für die Verhaltenstherapie. Auch andere Therapieansätze gehen bezüglich Ätiologie und Therapie von Prinzipien aus, die für alle Menschen in gleicher Weise gelten. Zur Erörterung des möglichen Nutzens einer Ich-Entwicklungsperspektive am Beispiel systemischer Therapie und Beratung siehe Leuthold (2015a).

steigern oder zu mindern, Schwierigkeiten in der Lebensgestaltung hervorzurufen, aufrechtzuerhalten oder zu bewältigen?

- Findet sich depressives Erleben und Verhalten auf einzelnen Entwicklungsstufen häufiger oder seltener als auf anderen?
- Lassen sich stufenbezogene Unterschiede bezüglich der Annahme und Umsetzung therapeutischer Anregungen aufweisen und falls ja welche?
- Unterscheiden sich die Vorgehensweisen der Therapeut*innen (intuitiv) je nach Entwicklungsstufe der Klient*innen und falls ja in welcher Weise?
- Lassen sich bezüglich unterschiedlicher Ich-Entwicklungsstufen der Therapeut*innen charakteristische Unterschiede im therapeutischen Vorgehen aufweisen?

Dabei könnte im Wechselspiel aus Datenerhebung und -analyse im Sinne der GTM ein methodisches Vorgehen gewählt werden, das folgende methodische Elemente kombiniert:

- Durchführung eines Satzergänzungstests bei sich in Therapie befindliche, als depressiv diagnostizierten Personen
- Durchführung desselben Tests bei deren Therapeut*innen
- Durchführung semi-strukturierter Interviews mit den Klient*innen zu deren Lebensschwierigkeiten und depressivem Erleben
- Audio-Aufzeichnungen psychotherapeutischer Sitzungen
- Durchführung semi-strukturierter Interviews mit den Therapeut*innen
- Gruppierung der Personengruppen nach Ich-Entwicklungsstufen
- Qualitative Analyse der (geclusterten) Gesprächstranskripte
- Theoretische Modellierung im Sinne einer bereichsbezogenen Theorie

Bei der Datenanalyse könnte wie in der vorliegenden Untersuchung die EDT zum Aufweis von potenziellen Schlüsselstellen für die Datenanalyse herangezogen werden. Es wäre jedoch auch denkbar, in qualitativer Forschung erfahrene Co-Forscher*innen hinzuzuziehen, die im Hinblick auf die theoretische Perspektive der EDT entweder wenig vorgebildet oder auch ihr gegenüber ausdrücklich skeptisch eingestellt sind, um sie mit den Textclustern arbeiten zu lassen, die wie vorliegend, anhand der Ergebnisse im Satzergänzungsverfahren nach Ich-Entwicklungsstufen gebildet würden.

5.1.3.2 Mögliche Erweiterung der Forschung zu inklusionsbezogener Professionalisierung

Im Zuge des Inklusionsdiskurses rückt auch die Professionalisierung pädagogischen Fachpersonals in den Fokus. Dabei wird stark auf das System Schule und somit auf Lehrkräfte orientiert und es wird großer Forschungsbedarf konstatiert (Heinrich, Urban & Werning, 2013; Laubner & Lindmeier, 2017). Der hier vorgestellte Forschungsansatz bietet in Bezug auf die personenbezogenen, horizontalen Forschungsperspektiven (z. B. Wissen, Können, Eigenschaften, Überzeugungen von Lehrkräften) durch die vertikale Differenzierung von Bedeutungsbildungsgrundmustern per se eine perspektivische Erweiterung. Interessante Forschungsprojekte könnten hier entstehen, indem die zahlreichen horizontal orientierten Forschungsbemühungen mit der hier eingenommenen Perspektive vertikaler Differenzierung kombiniert würden.

Geeignete Forschungsdesigns wären hierzu lediglich durch einen Satzergänzungstest zu erweitern, so dass beispielsweise inklusionsbezogene Überzeugungen und deren Veränderung (Opalinski & Scharenberg, 2018) unter anderem dahingehend vertikal differenziert werden könnten, ob beispielsweise bestimmte Überzeugungen erst auf bestimmten Ich-Entwicklungsstufen auftauchen beziehungsweise ob vermeintlich inhaltsgleiche Überzeugungen auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen verschieden argumentativ gestützt oder verschieden differenziert gedacht werden und so weiter. Hieraus könnten sich dann Hinweise ergeben, wie diese Überzeugungen in Aus-, Fort- und Weiterbildung effektiv adressiert werden können, in welcher Weise dies in der Lehrer*innenbildung berücksichtigt werden kann und so weiter.

Eine weitere interessante Forschungsperspektive könnte entstehen, wenn die Ich-Entwicklungsperspektive kombiniert wird mit Forschungsperspektiven, die zwar horizontal ausgerichtet sind, jedoch alle vier Quadranten sensu Wilber (1995) berücksichtigen (siehe Kap. 5.2.3), wie etwa das Habituskonzept (Elias, 1939a, 1939b; Bourdieu, 1982) in der Pädagogik (Helsper, 2018a, 2018b). Dieses ist im Schnittpunkt individuell-inneren Erlebens, kulturell tradierter Vorstellungen und institutioneller Rahmenbedingungen angesiedelt und handlungsorientiert ausgerichtet. Die Forschungsperspektive zielt beispielsweise darauf, „soziale Strukturen und individuelles Denken und Handeln in der Organisation Hochschule im Rahmen des Lehramtsstudiums systematisch aufeinander zu beziehen“ (Gercke, 2018, S. 210). Hier könnte untersucht werden, ob und gegebenenfalls wie Orientierungsrahmen und Handlungspraktiken von Lehrkräften sich vertikal differenzieren (lassen). Dies könnte geschehen, indem etwa das Forschungsdesign von Gercke (a.a.O.) dahingehend ergänzt würde, dass der Bildung von Gruppen nach Studiengängen (angehende Regelschullehrkräfte vs. angehende Förderpädagog*innen) für

die Gruppendiskussion ein methodischer Zwischenschritt vorgeschaltet würde. In diesem würde zunächst ein Satzergänzungstest durchgeführt und ausgewertet (wie in Kap. 3.1.4, 3.1.5 beschrieben), so dass in der Datengewinnungsphase Gruppendiskussionen durchgeführt werden könnten, in denen Studierende desselben Studiengangs miteinander diskutieren, welche zuvor derselben Ich-Entwicklungsstufe zugeordnet wurden. Um je Entwicklungsstufe und Studiengang mindestens zwei Gruppendiskussionen durchführen und die Stufen E5 bis E7 berücksichtigen zu können, wären insgesamt zwölf Gruppendiskussionen mit insgesamt 70 bis 80 Teilnehmer*innen erforderlich. Das weitere methodische Vorgehen (i. S. rekonstruktiver Sozialforschung sensu Bohnsack, 2010) bliebe erhalten.

Dies sind nur Beispiele. Insgesamt besteht die potenzielle Bereicherung der Kombination bestehender Forschungsansätze mit der Forschungsperspektive des hier gewählten Ansatzes darin, dass die horizontale Unterschiedsbildung pädagogischer (Professions-) Forschung um eine Tiefendimension erweiterbar wird.

5.1.4 Überlegungen zur Übertragbarkeit der Ergebnisse

Der vorliegende Forschungsbericht macht Aussagen zur Konzeptualisierung von auf Inklusion bezogenen Handlungsmöglichkeiten bei 137 Studierenden erziehungswissenschaftlicher Studiengänge an der Universität Erfurt im Wintersemester 2013/ 2014 im Lichte einer Ich-Entwicklungsperspektive, die auf die Arbeiten von Jane Loevinger (exemplarisch 1966, 2002) und anderer zurückgeht. Überlegungen zur Übertragbarkeit können einerseits ansetzen beim Inhalt – der Konzeptualisierung von Handeln in Bezug auf Inklusion – und andererseits bei der Struktur der Konstruktion von Selbst und Welt (Persönlichkeit) im Sinne von Ich-Entwicklung, sich ausdrückend als Sinnggebung und Bedeutungsbildung. Es ist zu vermuten, dass die inhaltlich geäußerten Konzepte in nicht unbeträchtlichem Maße von den gelehrten Studieninhalten beeinflusst sind und somit an einer anderen Studienstätte oder in einem anderen Studienjahrgang mehr oder weniger deutlich abweichen würden. Auffällig ist allerdings, dass alle an der Studie teilnehmenden Studierenden unabhängig davon, ob sie ihre berufliche Zukunft innerhalb oder außerhalb von Schule sehen, in ihren Ausarbeitungen das Thema Schule angesprochen, zum Teil ihre Ausführungen sogar ausschließlich auf dieses Feld bezogen haben. Die Assoziation von Inklusion und Schule widerspiegelt möglicherweise eine allgemeine Tendenz im Diskurs. Ganz allgemein kann vermutet werden, dass die im Rahmen der Inklusionsbeauftragten-Aufgabe explizierten Inhalte abhängen von allen auf das Thema bezogenen wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Äußerungen, welche die

Studierenden aufgenommen und (kognitiv) verarbeitet haben. Insoweit hier Veränderungen erfolgen, etwa infolge neu aufgenommenen Zusammenhänge und Perspektiven, die im Studium gelehrt werden, so ist anzunehmen, dass mit der Inklusionsbeauftragten Aufgabe mit anderen Studienteilnehmer*innen oder mit denselben Studienteilnehmer*innen zu einem späteren Zeitpunkt auch andere Inhalte abgebildet würden.

Die *Art der Verarbeitung* der Inhalte jedoch – das ist zumindest die im Rahmen dieser Arbeit eingenommene (Forschungs-) Perspektive – wird stark von der durch die jeweilige Ich-Entwicklung bedingten Weise der Bedeutungsbildung geprägt. Somit ist zu erwarten, dass beispielsweise das konzeptuelle Oszillieren zwischen Reduktion und Diversifikation auf E5 (siehe Kap. 4.2.2.1) unabhängig vom Inhalt zu beobachten sein wird. Mithin kann vor allem für die in dieser Arbeit aufgewiesenen strukturellen Aspekte der Bedeutungsbildung auf den jeweiligen Entwicklungsstufen eine Übertragbarkeit erwartet werden.

5.2 Anmerkungen zum Inhalt: Ich-Entwicklung, Inklusion und Bildungswissenschaften

Im Folgenden werden zunächst die wesentlichen Ergebnisse dieser Studie kurz zusammengefasst. Nach einer kurzen Kennzeichnung der reflektierenden Perspektive, aus der dieses Kapitel verfasst wird, und der Einführung einer theoretisch ordnenden Perspektive, werden die in diesem Forschungsbericht präsentierten Ergebnisse auf ausgewählte Diskursaspekte im bildungswissenschaftlichen Feld bezogen, um exemplarisch das Potenzial der Ergebnisse dieser Studie und der theoretischen Perspektive der EDT für die Bildungswissenschaften zu veranschaulichen.

5.2.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

1. Bezogen auf die Stichprobe Studierender erziehungswissenschaftlicher Studiengänge an der Universität Erfurt im Wintersemester 2013 liegt die Ich-Entwicklung zu über 90 Prozent im konventionellen Bereich. Ein kleiner Teil von knapp 4 Prozent der an der Studie teilnehmenden Studierenden⁴⁴ liegt dabei im Bereich der beginnenden konventionellen Entwicklung auf E4. Insgesamt über die Hälfte der Teilnehmer*innen der Studie rangiert im mittleren konventionellen Bereich der Ich-Entwicklung auf E5. Den Gipfel konventioneller Entwicklung, die sogenannte

⁴⁴ Einschließlich der Teilnehmerin mit dem Auswertungsergebnis E3+ im Satzergänzungstest, siehe Kapitel 4.1

gesellschaftliche Zielstufe, E6, erreichen rund ein Drittel der Studienteilnehmer*innen. Auf der spätesten festgestellten, der ersten postkonventionellen Stufe, E7, verläuft die Ich-Entwicklung bei knapp 7 Prozent der Teilnehmer*innen.

2. Für die Stufen E4 bis E7 lässt sich jeweils eine typische Weise der Konzeptualisierung von auf Inklusion bezogenen möglichen Handlungen identifizieren und strukturell, stilistisch und inhaltlich wie folgt charakterisieren:
 - Auf E4 zeigt sich eine konfus-fragmentarische Konzeptualisierung möglicher auf Inklusion bezogener Handlungen, welche strukturell durch konzeptuelle Simplizität und Bruchstückhaftigkeit in Logik und Ausdruck beeindruckt, inhaltlich fragmentarisch bleibt und durch einen eher assertorisch-apodiktischen Sprachstil gekennzeichnet ist.
 - Auf E5 ist eine selektiv-differenzierte Konzeptualisierung möglicher auf Inklusion bezogener Handlungen identifizierbar, die eher konkrete Zusammenhänge logisch widerspruchsfrei beschreibt und sich strukturell durch ein Oszillieren zwischen Reduktion und Diversifikation der Konzepte zeigt, wobei inhaltlich – anscheinend willkürlich – selektiv und/ oder oberflächlich vorgegangen wird, stilistisch in dozierend-sachlicher Manier.
 - Auf E6 entsteht eine systematische Konzeptualisierung möglicher auf Inklusion bezogener Handlungen, sie ist konzeptuell komplex, im Konkreten wie auch im Abstrakten, berücksichtigt inneres Erleben, Motive und Intentionen sozialer Akteure und ist tendenziell geeignet, Heterogenität im Zuge der Bedeutungsbildung zu integrieren; Inhalte werden diskursiv-systematisierend entwickelt, sprachlich-stilistisch differenziert-integrierend.
 - Auf E7 schließlich ist eine subtile, prozesseröffnende Konzeptualisierung von auf Inklusion bezogenen möglichen Handlungen identifizierbar, welche strukturell systemische Wechselwirkungen aufzeigt und konventionelle Sichtweisen im Zuge perspektiveröffnender Kontrastintegration überschreitet; Inhalte werden relational modelliert wobei stilistisch ein reflexives Mäandern erkennbar ist.
3. Es konnten zwei stufenübergreifende Aspekte beschrieben werden:
 - a) Es zeigt sich eine Schwerpunktverschiebung der Bedeutungsbildung beim einzelnen Individuum in Relation zum sozialen Umfeld dergestalt, dass sich zunächst (Be-) Deutungen aus dem sozialen Umfeld individuell

manifestieren, sie werden in das eigene Denken in dem Maße 'übernommen', wie sie bereits verstanden werden können (E3, E4). Nach und nach entwickelt sich eine eigenbestimmte Bedeutungsbildung (E5, E6) und schließlich kommt es zunehmend zur Initiierung von (veränderter) Bedeutungsbildung im sozialen Umfeld (E7).

- b) Im Zuge der Ich-Entwicklung wird die fortschreitende Fähigkeit erkennbar, auf der Ebene des begrifflichen Denkens Heterogenität (aus-) zu halten, (durch Differenzierung) zu erzeugen (E5), zu integrieren (E6) und zu gestalten (E7).

5.2.2 Kennzeichnung der reflektierenden Perspektive

In den folgenden Abschnitten dieser Arbeit wird auf einige Aspekte bildungswissenschaftlicher Diskurse Bezug genommen. Dabei soll nicht der Eindruck erweckt werden, die jeweiligen Diskurse würden vollständig überschaut. Vielmehr als von der Teilhabe an theoretischen bildungswissenschaftlichen Diskursen ist die reflektierende Perspektive geprägt von einem knappen Vierteljahrhundert professioneller Tätigkeit im psychosozialen Feld und seit etwa sechs Jahren von dem Bemühen, eigenes, erfahrungsbegründetes Wissen (im Sinne vorläufiger Modelle) fruchtbar zu machen für die universitäre Ausbildung von Pädagog*innen. Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Perspektive eines teilnehmenden Beobachters in bildungswissenschaftlichen Diskursen – Experte genug, um in den Diskurs einzutreten und genügend neu im Feld, um im besten Sinne mit dem Blick eines Anfängers zu schauen: „Des Anfängers Geist hat viele Möglichkeiten, der des Experten hat nur wenige“ (Suzuki, S., 1993, S. 22). Anfänger-Geist im Sinne des Zen-Lehrers Shunryu Suzuki meint den Geist eines versierten und erfahrenen Menschen, dem es immer wieder gelingt, sein Wissen und seine Erfahrung so weitgehend loszulassen – genauer: den gewohnheitsmäßigen Impuls, auf schon Gewusstes und bereits Gedachtes zu rekurrieren, nicht zu nähren, sondern diesen bereits in seiner Entstehung ganz und gar still werden zu lassen und einfach nur zu 'schauen' – so dass es möglich wird, sich einer Sache neu und unvoreingenommen zu nähern: behutsam, respektvoll. Diese Haltung des Zen erscheint als Leitmotiv auch für (qualitative) Forschung

und die Reflexion der auf diesem Wege gewonnenen Ergebnisse in besonderem Maße geeignet zu sein; den Ausgangspunkt bildet stets die eigene Erfahrung⁴⁵.

Mitte der 1990er Jahre waren meine (heute geschiedene) Frau und ich mit unseren beiden Kindern im Vorschulalter berufsbedingt in eine Mittelstadt im Norden Thüringens gezogen. Erst spät begriff ich, dass wir Erwachsenen zwar offiziell Bürgerin und Bürger der Stadt waren, dass wir jedoch abweichend von der offiziellen Definition nach dem Selbstverständnis der Ortsansässigen nicht in der *Stadt* wohnten, sondern in einem eingemeindeten *Dorf*, knappe vier Kilometer von der Altstadt entfernt. Wir waren 'Zugereiste' aus 'dem Westen', während nicht wenige Nachbarn (oder deren Eltern) schon zu Zeiten des Zweiten Weltkrieges dort lebten. Zudem sprach meine Frau – eine gebürtige Kanadierin mit indigenen Wurzeln – Englisch mit unseren Kindern, eine Sprache, die in Thüringen kurz nach der Wende kaum jemand verstand. Trotzdem uns viele Menschen freundlich begegneten, fühlten wir uns irgendwie anders, fremd, nicht dazugehörig und wurden wohl auch so gesehen. Beruflich ging es mir als einzigem 'west-sozialisierten' Angestellten eines freien Trägers mit rund 900 Beschäftigten ganz ähnlich. Obschon vom Arbeitgeber durchaus geschätzt und im therapeutischen Team integriert, blieb ich im weiteren beruflichen Umfeld, zum Beispiel in der schulpsychologischen Arbeit in einer Förderschule mit – wie man heute sagen würde – den Förderschwerpunkten Lernen und emotional-soziale Entwicklung, auch nach Jahren 'der Psychologe aus dem Westen'. Die Abwehr gegen meine Ideen und Vorschläge war deutlich zu spüren und wurde nicht selten offen geäußert. Ein paar Jahre nach meiner Übersiedlung 'in den Osten' hatte ich am Rande einer Weiterbildung erstmals Gelegenheit mich über **das Gefühl des Fremdseins** auszutauschen. Ein Kollege aus Bremen war etwa zu der Zeit, als ich meine Stelle im Norden Thüringens angetreten hatte, in einer Schweriner Klinik angestellt worden. Im Unterschied zu mir war er nicht isoliert, sondern hatte zeitgleich mit einigen weiteren Psycholog*innen und Ärzt*innen aus den alten Bundesländern angefangen. Er half mir mit folgender Überlegung weiter: „Vielleicht solltest Du nicht denken, dass Du innerhalb des Landes umgezogen bist, nur weil Du, wie Deine Nachbarn und Kollegen, die deutsche Sprache benutzt. Es ist nicht so, als ob Du von Münster nach Hannover gegangen wärest. Du kannst es eher so verstehen, dass Du ins Ausland gegangen bist. Wahrscheinlich wärest Du sogar in Glasgow oder Den Haag leichter zurechtgekommen“. Ich fand dieses Reframing meiner Erfahrung damals sehr hilfreich und würde es heute als eine **entwicklungsbezogen anschlussfähige pädagogische 'Intervention'** bezeichnen. Es öffnete mir den Zugang zu einem neuen Verständnis meines Erlebens, einen Zugang zu Schwierigkeiten, die weder sicht- noch objektivierbar waren.

⁴⁵ Sich im Kontext einer wissenschaftlichen Arbeit auf die (eigene) Erfahrung zu beziehen ist durchaus prekär: „Wichtige wissenschaftliche Prinzipien wurden *gegen* die Erfahrung [...] eingeführt, nicht in Übereinstimmung mit ihr“ (Feyerabend, 1998, S. 95, Herv. i. O.). Daraus ergibt sich jedoch nicht notwendigerweise ein Widerspruch. In diesem Forschungsbericht geht es ganz wesentlich darum, *wie* und mit welchen Konsequenzen Menschen ihrer Erfahrung Bedeutung verleihen. Insoweit ist es naheliegend, dass ein Forscher, der sich diesem (durchaus komplexen) Thema widmet, Einblick gibt, wie er selbst seine Erfahrungen 'metabolisiert' und wie er sie auf seinen Gegenstand bezieht. Besonders ermutigend gewirkt hat dabei wohl eine versprachlichte Erfahrung von eben jenem Paul Feyerabend (geäußert im Herbst 1992 in einem Interview, anlässlich seines Todes veröffentlicht in der taz v. 26.02.1994, S. 15): „Schwierige, wichtige Sachen, von denen etwas abhängt, muß man mit der ganz leichten Hand angreifen, nicht mit so schwerem philosophischem Geschütz“.

Relativ rasch nach dem Gespräch erschloss sich mir ein ganzes Bouquet neuer (Verständnis-) Möglichkeiten. Weder wurde ich, noch habe ich mich intentional ausgegrenzt. Vielmehr erlebte ich eine beidseitige Unbeholfenheit zueinander zu finden. Die gemeinsame Muttersprache begünstigte eine Täuschung im Sinne einer nicht bewussten Voreingenommenheit, ein Übersehen der unterschiedlichen Sozialisationseinflüsse und (kulturellen) Lernerfahrungen sowie deren Auswirkungen in Kommunikation und Kontakt. Rückblickend ließe sich sagen, meine Schwierigkeit ging zurück auf eine **epistemische Konfundierung** verschiedener relevanter Bestimmungsgrößen – Sprache, Sozialisation und Kultur – die häufig, aber nicht immer zusammenfallen. Insoweit ich mich als Ausländer verstand, wunderte ich mich weniger darüber, dass die gleichen Ausdrucks- und Verhaltensweisen, mit denen ich in meiner Heimatregion Erfolg hatte, in dem Kontext, in dem ich mich nun bewegte, oftmals nicht zielführend waren. Mir drängte sich weniger die Frage auf, was mit mir oder auch mit meinen jeweiligen Gesprächspartner*innen beziehungsweise in der Kommunikation zwischen uns möglicherweise nicht stimmte. Stattdessen konnte ich anerkennen, dass es eine Kluft zwischen den Verständnisswelten gab, die jenseits (der Oberfläche) von Sprache lag. Es kam darauf an, die Schwierigkeiten nicht persönlich zu nehmen, sehr behutsam und sorgfältig zu kommunizieren, mehr als in den sozialen Feldern, in denen ich mich sonst bewegt hatte. Es kam darauf an, Einblick in Motivation und Intention meines Handelns zu geben. Ich konnte mich nun bemühen, ein 'Gespür' dafür zu entwickeln, welche Themen oder Herangehensweisen potenziell bedrohlich waren, welche Momente günstig waren, um 'heikle' Themen anzusprechen und ich sah mich auch dazu in der Lage, länger auf 'den rechten Augenblick' zu warten und meine Gesprächspartner*innen zu der gemeinsamen **'Übersetzungsanstrengung'** zwischen den Verständnisswelten einzuladen. Diese vorsichtig-abwartende Grundhaltung im Kontakt auch nach ein paar Jahren der Zusammenarbeit schien auch für meine in der DDR sozialisierten Kolleg*innen besser anschlussfähig zu sein. Auch wenn die pädagogisch wirksame Bemerkung meines Schweriner Kollegen zu einer erstaunlichen Erweiterung meiner Möglichkeiten den Anstoß gegeben hatte, erlebte ich auch immer wieder Grenzen in der Kommunikation, die ich trotz all meines Bemühens nicht auflösen konnte. Vor dem Hintergrund meiner anfangs sehr intensiv erlebten Ost-West-Erfahrung habe ich ähnliche Nuancen des Fremdseins in graduell schwächerer Ausprägung seither oft bewusst erlebt und erlebe es auch heute, zum Beispiel als Psychologe unter Sonderpädagog*innen, als niedergelassener Psychotherapeut mit einer hälftigen Anstellung unter Kolleg*innen an der Universität, als Promovend mittleren Alters unter Promovierenden, die hinsichtlich ihres Alters meine Kinder sein könnten. Vergleichbare **Erfahrungen von Nicht-Zugehörigkeit** machen wohl viele Menschen in unterschiedlicher Intensität und Dauer – als Migrant*in in diesem Land, als Empfänger*in von Arbeitslosengeld II (umgangssprachlich Hartz IV) vor einem guten Restaurant oder beim Elternabend anlässlich der Planung eines Schulausflugs, als Studienbewerber*in mit durchschnittlichem Abitur in Bezug auf einen zugangsbeschränkten Wunschstudiengang oder auch als Schüler*in mit Förderbedarf im System Schule.

In dieser etwas zugespitzten Explikation eigenen *Exklusionserlebens*⁴⁶ sind einige, im bisherigen *bildungswissenschaftlichen* Inklusionsdiskurs wenig saliente Aspekte **fett**

⁴⁶ Der Begriff wird an dieser Stelle in plakativer Weise gebraucht, um auf die Bedeutung inneren Erlebens hinzuweisen. Eine soziologische Perspektive auf Exklusion wird in Kapitel 5.2.4 aufgegriffen und dann auch auf die hier geschilderte Erfahrung bezogen.

hervorgehoben, die im Folgenden wieder aufgegriffen werden, um daran anschließend die Relevanz der hier vorgelegten Ergebnisse besser aufzeigen zu können.

5.2.3 Kennzeichnung einer theoretisch ordnenden Perspektive

Wilber (1995) schlägt eine fünfdimensionale phänomenologische Matrix vor, das AQAL Rahmenmodell⁴⁷, welches Esbjörn-Hargens (2010a) im Sinne einer Grundlegung für eine *Integrale Pädagogik* ausführt. Es bietet Ordnungsgesichtspunkte, die auch für den Inklusionsdiskurs nützlich sein können. Das Modell geht davon aus, dass alles was existiert als *Holon* betrachtet werden kann, als ein Ganzes, das Teil eines größeren Ganzen ist und seinerseits aus Teilen besteht, welche wiederum als Ganzes in diesem Sinne angesehen werden können, die aus Teilen bestehen und so weiter. Für jedes Holon ("Ganzes/ Teil", siehe auch Jäpelt, 2017) wird postuliert, dass es – dies ist *eine* Dimension des Modells – auf vier Quadranten betrachtet werden kann. Wendet man dieses (Teil-) Modell – die vier Quadranten – auf bildungswissenschaftliche Inklusionsdiskurse an, so lassen sich die Diskursaspekte wie in Abbildung 25 zuordnen.

⁴⁷ AQAL – *all quadants, all levels*, später ergänzt durch *all lines, all states, all types* – ist das Ergebnis von Wilbers Bemühen, westliche Philosophie und Wissenschaft einerseits und fernöstliche (Weisheits-) Lehren andererseits in ein gemeinsames Rahmenmodell zu integrieren. Er beschreibt fünf Dimensionen allen Seins: vier Quadranten, verschiedene Ebenen der Entwicklung, verschiedene relevante Linien der Entwicklung, Zustände (des Bewusstseins) sowie Ausprägungstypen (zum Beispiel der Persönlichkeit). Die Aspekte und Implikationen des Modells können hier nicht ausführlich dargestellt werden. Ich nehme hier aus pragmatischen Gründen darauf Bezug und führe dazu nur insoweit aus, wie es dem Verständnis meiner Gedankenführung dienlich scheint.

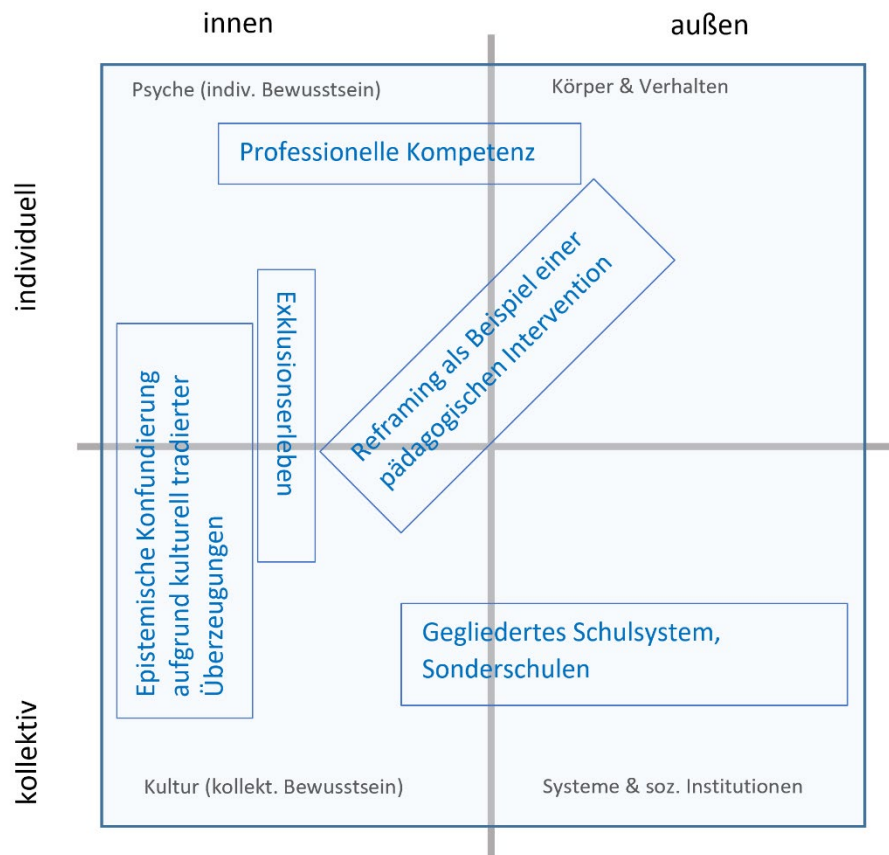


Abbildung 25: Diskursaspekte in Quadranten (AQAL)

In dem abgebildeten Vier-Quadranten Modell, angewandt auf Personen, sind alle psychischen Prozesse – Kognitionen, emotionales Erleben, Einstellungen, Überzeugungen, Werthaltungen und dergleichen, mithin auch die Ich-Identifikation, das Selbst – als „individuell-innerlich“ oben links verortet⁴⁸. Bezogen auf das bildungswissenschaftliche Diskursfeld lassen sich Exklusionserfahrungen, wie beispielsweise Gefühle des Fremdseins (siehe oben) oder der Scham (Schumann, 2007) – wenngleich vor dem Hintergrund von Sprache und Kultur entstehend (unten links) – als individuelles Erleben oben links zuzuordnen, wie auch innerpsychische Prozesse, die zu aktiver Ab- und Ausgrenzung führen

⁴⁸ Die Zuordnung innerhalb der vier Quadranten ist idealtypisch. Der Gedanke eines Kindes an ein Erlebnis im Kindergarten ist zunächst einmal individuell-innen (oben links). Er hat jedoch auch Bezug zu einem Verständnis von 'Kindheit' und 'Kindergarten' welches kollektiv kultiviert wurde und von den Mitgliedern der Sprachgemeinschaft in ähnlicher Weise kollektiv geteilt wird (unten links). Der Gedanke kann auch individuell außen (oben rechts) Gestalt annehmen, zum Beispiel als gesprochenes Wort oder als sichtbares Verhalten, vielleicht als Weinen, weil das Kind Angst hat, morgen wieder in den Kindergarten zu gehen. Und 'Kindergarten' manifestiert sich als Institution (unten rechts), die es ohne die 'Entdeckung' der Kindheit (Ariès, 1978) und ohne die Begriffsprägung und Pädagogik Fröbels (1826) so nicht gäbe.

(Bude & Lantermann, 2006). Das auf diesen inneren Prozessen beruhende aktive Exklusionshandeln einzelner, ist in dem Modell oben rechts verortet, seine institutionelle Verankerung (z. B. Abschiebepaxis, Sonderschulen) unten rechts, eventuell kulturübergreifend zugrundeliegende „durchgängige anthropologische Konstanten einer Abstoßungsreaktion gegenüber dem, was krank und untüchtig erscheint“ (Antor & Bleidick, 2000, S. 74) wären unten links zu verorten und so weiter.

Unter Anwendung dieser ordnenden Perspektive auf den vorliegenden Forschungsbericht lässt sich folgende grobe Skizze erstellen: Die Studienteilnehmer*innen wurden gebeten, Satzanfänge zu vervollständigen sowie ihr Denken und ihre Überlegungen zur Handlungsplanung in Bezug auf Inklusion zu explizieren. Sie wurden also gebeten, Aspekte ihres individuell-inneren Erlebens (oben links) schriftsprachlich zu veräußern (nach oben rechts)⁴⁹, so dass eine analytisch-ordnende, abstrahierende, auf eine theoretische Verallgemeinerung zielende Perspektive darauf würde eingenommen werden können (oben links), die wiederum in diesem Forschungsbericht (nach oben rechts) veräußert wird. Dabei wird auf tradiertes, kollektiv geteiltes Wissen (unten links) rekurriert, unter anderem indem der Vorgang als ‘Forschung’ bezeichnet wird. Außerdem wurden die institutionellen Rahmenbedingungen (unten rechts) genutzt, um zur Teilnahme an der Studie zu motivieren. Der generelle Fokus der hier angewandten Forschungsperspektive richtet sich jedoch auf den oberen linken Quadranten des Ordnungsmodells, denn es wird eine personenbezogene Perspektive auf das Bilden von Bedeutung eingenommen, die – etwas vage – als konstruktivistisch-entwicklungspsychologisch charakterisiert werden kann. Im Unterschied dazu wären beispielsweise (Forschungs-) Perspektiven sozial-konstruktivistischer (Berger & Luckmann, 1967) oder sozial-konstruktionistischer (Gergen, 2001b) Provenienz auf inklusionsbezogenes Handeln ebenfalls denkbar mit dem Fokus auf der kollektiven Erschaffung und Manifestation von Bedeutung (unten links und unten rechts).

5.2.4 Diskussion der Ergebnisse

Mit Blick auf die gesellschaftlich strukturellen Rahmenbedingungen (unten rechts) ist es naheliegend, „die Forderung nach institutioneller Öffnung, wie sie durch die Behindertenrechtskonvention gestützt wird, [...] im Zusammenhang mit soziologischen Theorien

⁴⁹ Aus wissenschaftstheoretischer Sicht wurde hier nicht lediglich ‘vorhandenes’ inneres Erleben ‘geäußert’ und im Zuge der Forschung als Datum ‘gesammelt’, sondern die Daten wurden durch die Aufgabenstellungen (Satzergänzungstest, Inklusionsbeauftragten-Aufgabe) ‘erzeugt’. Zur Hervorbringung von Daten siehe Kapitel 3.2.3 und 5.1.1.

der sozialen Schließung zu diskutieren“ (Kronauer, 2013, S. 18), welche nach Weber (1972) dann gegeben ist, wenn die Teilhabe an sozialem Handeln Personen verwehrt wird, die dazu geneigt und in der Lage sind (S. 23)⁵⁰. Welche sozialen Schließungen als legitim und welche als nicht legitim gelten, ist dabei Gegenstand (öffentlicher, demokratischer) Entscheidungsprozesse (Kronauer, 2013, S. 21). Diese manifestieren sich in der Folge als soziale Strukturen, zum Beispiel als gesetzliches Verbot von Kinderarbeit oder als institutionalisiertes gegliedertes Schulsystem⁵¹. Mit der Frage nach den Hintergründen der sozial-strukturell manifesten Sachverhalte werden unweigerlich die Bereiche individueller und kollektiver Innenwelten betreten (die beiden linken Quadranten). Gerspach (2016) argumentiert aus der Perspektive psychodynamischer Theorien, dass durch den Begriffswechsel von Integration zu Inklusion das Augenmerk eher weggelenkt wird von inneren integrativen Prozessen, weg von dem Ziel, in der aktiven und bewussten inneren Auseinandersetzung mit Widerstand und Abwehr reflexiv umzugehen, so dass das „gemeinsame (Er-) Tragen-Können des schmerzlich erlebten Mangels, anstatt sich beschämt zu fühlen“ (S. 203) womöglich weniger gesehen und gelernt wird. Damit übereinstimmend argumentieren auch Wiesmann und Budzin (2019), es seien „innere Arbeitsprozesse stets auf allen Seiten nötig, um den jeweils Anderen in seinem ‘So-Sein’ so weit wie möglich akzeptieren zu können, anstatt ihn auszuschließen. Inklusion kann in diesem Sinne als ein psychischer Reifungsprozess charakterisiert werden, der sich nicht einfach kognitiv, moralisch und politisch ‘von oben’ verordnen lässt“ (S. 123). Wenn Inklusion in diesem Sinne nicht verordnet werden kann, so ist zu fragen, welchen Reifegrad oder, um die Terminologie der EDT wieder aufzugreifen, welche Ich-Entwicklungsstufe die gegebenenfalls angezielten Fähigkeiten von Pädagog*innen erfordern und wie im Zuge von deren Aus-, Fort- und Weiterbildung die Wahrscheinlichkeit gezielt erhöht werden kann, dass der von Wiesmann und Budzin (2019) angesprochene „Reifungsprozess“ stattfindet. Auch Benkmann (2011) führt zum Beispiel seine Auseinandersetzung mit den bildungspolitischen Beschlüssen der KMK „zum Phänomen einer anthropologisch begründeten Abwehr gegenüber Menschen mit Behinderungen“ (S. 5), in dessen weiter Verbreitung innerhalb der Bevölkerung er einen wesentlichen Beitrag zur Stabilisierung des selektiven Schulsystems vermutet, was sich in bildungspolitischen Kommissionen ebenso widerspiegeln, wie in der pädagogischen Praxis (unterer linker Quad-

⁵⁰ In Bezug auf das von mir weiter oben angeführte Erfahrungsbeispiel des Fremdseins und der Nicht-Teilhabe an bestimmten gesellschaftlichen Teilprozessen in der Nachbarschaft und am Arbeitsplatz wäre vor der Einordnung des Sachverhalts als Ausschluss nach dieser Definition zunächst zu prüfen, ob ich zur Teilhabe geneigt und in der Lage war.

⁵¹ Die soziale Schließung des Arbeitsmarktes für Kinder gilt als legitim, die Legitimität des gegliederten Schulsystems steht aktuell infrage.

rant). Um vor diesem Hintergrund im Sinne einer subsidiären Sonderpädagogik im Gemeinsamen Unterricht individuell handlungsfähig zu sein (im Sinne des Quadranten oben links), verweist er mit Ambiguitätstoleranz und professioneller Selbstreflexionsfähigkeit auf zwei wesentliche „Basiskompetenzen des Lehrerberufs“ hin (Benkmann, 2011, S. 8):

Die Herausforderungen an sonderpädagogisches Handeln sind dabei von besonderer Qualität, wenn man bedenkt, dass das Gefälle zwischen schwerstbehindertem Kind und Pädagogen extrem stark ist oder das wissende Nicht-Wissen in pädagogischen Interaktionen mit erziehungsschwierigen Kindern besonders groß ist. Folglich muss hier von einem höheren Grad des Ertragenkönnens ausgegangen werden.

Gegensatzeinheiten in Bezug zu bringen, ist die Kompetenz, sie in der Praxis auszubalancieren und auszuhalten. Dies ermöglichen die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz und die selbstreflexive Handlungskompetenz, mit der Selbstkritik und Selbstsicherheit ebenso wie Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeiten verbunden sind. Der Erwerb dieses Kompetenzbündels setzt die Auseinandersetzung mit theoretischem Wissen und die Bearbeitung individueller pädagogischer und berufsbioграфischer Sozialisationserfahrungen voraus. (a.a.O., S. 9)

Die hier vorgelegten Ergebnisse liefern Anhaltspunkte dafür, dass die genannten Kompetenzen nicht ohne Weiteres von allen Kandidat*innen für das Lehramt werden 'erworben' werden können. Wenngleich sich Ambiguitätstoleranz und Selbstreflexion (teilweise) auf trainierbare (kognitive) Techniken zurückführen lassen, zum Beispiel kognitive Differenzierung und emotionale Distanzierung, sind diese wiederum ebenfalls an Voraussetzungen geknüpft, welche sich zunächst in ausreichendem Maße herausgebildet haben müssen, bevor sie – etwa im Zuge der Lehrer*innenbildung – adressiert und verfeinert werden können. Die in diesem Forschungsbericht herausgearbeitete Abfolge von Facetten der Konzeptualisierung inklusionsbezogener Handlungsmöglichkeiten widerspiegelt qualitativ geordnete Aspekte eines Entwicklungsgeschehens im Erwachsenenalter. Demnach zeigen sich auf E5 – mithin bei rund 58 Prozent der an der Studie teilnehmenden Studierenden insgesamt – durchaus beeindruckende Differenzierungsfähigkeiten, die sich jedoch noch weitgehend im Bereich anschaulicher beziehungsweise mess- und objektivierbarer Zusammenhänge bewegen. Psychologische Aspekte (Interessen, Motive, Beweggründe) können kaum differenziert sprachlich gefasst werden und Differenzierungen auf der Ebene von Abstraktionen gelingen ebenfalls noch kaum, so dass ein psychologisches Verstehen und theoretisches Ordnen sozialer Zusammenhänge kaum gelingen kann. Eben dies wäre aber Voraussetzung, um zum Beispiel eigene Unsicherheiten oder Widersprüche aushalten zu können, die sich in dem Feld zwangsläufig ergeben müssen, das durch berufsethische (Selbst-) Verpflichtungen, den (institutionellen) Bildungsauftrag und die soziale Wirklichkeit (z. B. im Klassenraum) aufgespannt wird. Erst mit der auf E6 (32% der Studienteilnehmer*innen) beginnenden Verwirklichung dessen, was Kegan (1994) als „self-authorship“ (S. 185) bezeichnet hat, wird

es möglich, eine Distanz zu den (eigenen) Konzepten herzustellen, die es sowohl erlaubt, sie in ihrer – auch psychologischen – Tiefe zu ergründen als auch auf der abstrakten Ebene theoretisch-systematisch zu ordnen. Diese Distanz zu den eigenen Konzepten ist eine notwendige Voraussetzung für professionelle Selbstreflexion. Die Fähigkeiten mit (auch abstrakten) Konzepten zu operieren und das zu tun, was hier als „Integration von Heterogenität im Zuge der Bedeutungsbildung“ (siehe Kap. 4.2.3.1) beschrieben wurde, hat eine gewisse theoretische Nähe zu dem Konzept der Ambiguitätstoleranz (Frenkel-Brunswik, 1949; Reis, 1997), die nicht notwendigerweise als *Fähigkeit* im Sinne einer Persönlichkeitseigenschaft theoretisch konzipiert werden muss, sondern als sich wiederholender, im Einzelfall mehr oder weniger gelingender *Prozess* konzeptualisiert werden kann. Inwieweit ein solches Gelingen mit dem Erreichen der von Loevinger als E6 bezeichneten eigenbestimmten Stufe in Zusammenhang steht, wäre empirisch zu überprüfen. Die hier skizzierte Einordnung der von Benkmann (2011) gewählten Begriffe in die Forschungsperspektive und -ergebnisse dieser Arbeit ist grundsätzlich übertragbar auf begrifflich etwas anders gefasste Standards – zum Beispiel: Reflexionsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Urteilsfähigkeit (siehe Terhart, 2002, S. 30 ff.). Die begrifflichen Varietäten bei den verschiedenen Autor*innen im Diskurs zur Professionalisierung von Lehrkräften sind möglicherweise auch darauf zurückzuführen, „dass wir [...] immer noch recht wenig darüber wissen, welche Kompetenzen inklusionspädagogisches und -didaktisches Handeln im Detail erfordert, um hieraus differenzierte Kompetenzmodelle entwickeln zu können“ (Seitz & Scheidt, 2011, S. 157).

5.2.4.1 Ich-Entwicklung und Professionelle Kompetenz von Lehrkräften (ein Beispiel)

Im Folgenden soll das im Rahmen der sogenannten COACTIV⁵²-Studie (Kunter, Baumert, et al., 2011) – ohne besondere Berücksichtigung inklusionspädagogischer Überlegungen – präsentierte Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2011, 2013), welches den theoretischen Kern der Studie darstellt (Kunter & Baumert, 2011, S. 345), exemplarisch etwas genauer betrachtet werden.

Die Darstellung des Modells soll hier zunächst kurz zusammengefasst werden, um vor diesem Hintergrund beispielhaft zu zeigen, wie die Ergebnisse und die allgemeine Perspektive des hier vorgelegten Forschungsberichtes für Professionalisierungsdiskurse (in Bezug auf Lehrer*innen sowie allgemein) fruchtbar gemacht werden können.

⁵² Die Abkürzung steht für Cognitive Activation in the Classroom.

Das Kompetenzmodell von COACTIV bezieht sich auf überwiegend⁵³ individuell-innere Qualitäten: Überzeugungen/ Werthaltungen, Motivationale Orientierungen, Selbstregulative Fähigkeiten und Professionswissen. Baumert und Kunter (2013) entwickeln ihr Modell in Abgrenzung von strukturtheoretischen Verständnisweisen des Handelns von Lehrenden (Oevermann, 1996; Helsper, 2004), unter Würdigung der historischen Bedeutung von Schule, ausgehend von „institutionellen Vorentscheidungen über das Bildungsprogramm“ (Baumert & Kunter, 2013, S. 287) und eingedenk des Defizits aller anderen Modelle zur Kompetenz von Lehrkräften, welches darin bestehe, „nicht in einem metatheoretischen Rahmen der Handlungskompetenz von Lehrkräften verankert zu sein“ (a.a.O., S. 289). Die Basisüberlegung besteht in einer „Neujustierung der theoretischen Perspektive“ (a.a.O., S. 280). Hierzu argumentieren sie hinsichtlich der Sicherung von Teilnahmemotivation und situationalem Interesse, „dass Lehrkräfte mit zunehmendem Alter ihrer Schülerinnen und Schüler immer weniger von gleichmäßiger Motivation und epistemischer Neugier ausgehen können, denn mit zunehmender Interessendifferenzierung sinkt notwendigerweise das mittlere Niveau des domänenspezifischen Interesses innerhalb einer Lerngruppe bei gleichzeitig wachsender Heterogenität der Motivlagen“ (a.a.O., S. 284). Als metatheoretischer Hintergrund wird menschliche Entwicklung „als ein Prozess selektiver Optimierung mit biologisch oder kulturell erzwungener Kompensation“ (ebd.) konzeptualisiert, so dass es im Verlaufe von Lernprozessen, vermittelt durch Kompetenzrückmeldungen und deren Bewertung, zur Entwicklung selbstbezogener Fähigkeitskognitionen und Interessen komme. Somit differenzierten sich Motivation und Interesse mit fortschreitendem Alter und es entstehe diesbezügliche Heterogenität innerhalb von Lernkohorten (a.a.O., S. 283 f.). Diese Differenzierungsdynamik sei „ein Indikator gelingender individueller Entwicklungsprozesse“ (a.a.O., S. 284) und nicht per se zu beklagen. Vor dem Hintergrund einer modernen, theoretisch-politischen Forderung nach Allgemeinbildung allerdings, die ausnahmslos „allen Angehörigen der nachwachsenden Generation“ (ebd.) zu vermitteln sei, werde „die Sicherung der fachspezifischen Motivation in der Schule von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe zunehmend zu einem Dauerproblem“ (ebd.) namentlich in Fällen, in denen „trotz Indifferenz oder gar Abneigung aufgrund von bildungstheoretisch begründeter Fürsorge die Teilnahmemotivation am Unterricht zu sichern“ (ebd.) sei. Diesbezüglich seien die „normativen Grundlagen einer geordneten Unterrichtsführung“ (a.a.O., S. 284 f.) sicherzustellen. Einhergehend damit komme der „Lehrkraft als didaktischer Mittler zwischen Sachverhalt und Schüler“ (a.a.O., S. 285) die Rolle zu, „situationales Interesse und Aufmerksamkeit zu wecken, die durchaus extrinsisch und instrumentell motiviert sein können“ (ebd.). Entscheidend

⁵³ „Überwiegend“ ist hier im Sinne der Zuordnung zu den Quadranten gemeint.

sei, ob dies für gelingende Lernprozesse ausreichend häufig und stabil erreicht werde und das wiederum sei „keine Frage des intuitiven Fallverstehens, sondern eine Frage der sorgfältigen Unterrichtsplanung und einer erfahrungsgesättigten pädagogischen und fachdidaktischen Kompetenz, die sich auch der Mittel extrinsischer Motivierung bedient“ (ebd.). Professionelles Handeln von Lehrkräften sei dabei per se strukturell doppelt unsicher. Nicht nur sei „Lernen ein idiosynkratischer Prozess, der dem Schüler auch nicht durch die beste Lehrkraft abgenommen werden“ (a.a.O., S. 286) könne, so dass bereits von daher eine Differenz zwischen Lerngelegenheit und Lernen bestehe, auch seien Lerngelegenheiten stets „Ergebnis sozialer Ko-Konstruktionen an denen Schüler und Lehrkräfte beteiligt“ (ebd.) seien. „Das angemessene Modell der Unterrichtsforschung ist demnach ein Opportunitäts-Nutzungsmodell mit doppelter Kontingenz“ (ebd.). Zusammenfassend und zugespitzt ausgedrückt besteht also die Professionalität von Lehrkräften in der referierten Sichtweise vornehmlich in den Fähig- und Fertigkeiten zur Ko-Konstruktion von Lerngelegenheiten beizutragen, diese zu orchestrieren und Schüler*innen in quantitativ und qualitativ ausreichendem Maße dazu zu bringen, diese Lerngelegenheiten auch zum Lernen zu nutzen, mithin die Differenz zwischen Lerngelegenheit und Lernen zu verringern. Vor diesem Hintergrund sichten und diskutieren die Autor*innen die Forschungslage und setzen den Schwerpunkt beim Professionswissen.

Kunter, Kleickmann, Klusmann und Richter (2011) sehen das Modell als Integration zweier konkurrierender Professionalisierungsansätze, die zunächst als *Eignungshypothese* und *Qualifikationshypothese* einander gegenübergestellt werden. Eignungsansätze stellten zeitlich relativ überdauernde Persönlichkeitsmerkmale – bestimmte kognitive Fähigkeiten sowie verhaltens-, erlebens- und motivationsbezogene Tendenzen, gewissermaßen ein „Talent zum Lehrerberuf“ (S. 56) – in den Vordergrund. Sie fokussierten mithin persönliche Eigenschaften, die eher berufsunspezifisch seien, welche jedoch als günstige Ausgangsbedingungen für eine erfolgreiche Tätigkeit als Lehrer*in gesehen und in den Beruf oder bereits in die Ausbildung ‘mitgebracht’ werden. Demgegenüber „nehmen Vertreter der Qualifikationshypothese einen berufsspezifischen Standpunkt ein und betonen die Art und Weise der Ausbildung von Lehrkräften als die wichtigste Ursache für Unterschiede im beruflichen Erfolg, und zwar unabhängig von deren Eingangsvoraussetzungen“ (a.a.O., S. 57). Dabei werde angenommen, dass das Unterrichten die Kernaufgabe von Lehrkräften sei und dass es sich dabei um ein komplexes Geschehen handle, welches nur „mit bestimmten professionsspezifischen Kenntnissen und Strategien bewältigt werden kann“ (ebd.). Bei der „Integration“ (a.a.O., S. 58) der beiden Perspektiven im Rahmen des vorgestellten Modells handelt es sich strukturell eher um eine additive Kombination. Das im Sinne der Qualifikationshypothese konzeptualisierte Modell wird ergänzt, indem „persönliche Voraussetzungen“ (a.a.O., S. 59, Abb. 3.1), im

Sinne eines implementierten Zusatzes, mögliche Gründe für die unterschiedliche Nutzung von Lerngelegenheiten liefern (a.a.O., S. 62).

Die oben referierte, insgesamt nachvollziehbar und plausibel vorgetragene, mit zahlreichen Forschungsbelegen und Diskursbezügen versehene Argumentation soll nun im Lichte der hier präsentierten Forschungsergebnisse und –perspektive auf zwei Ebenen diskutiert und eingeordnet werden:

1. auf der Ebene des Lehrens und Lernens:
 - a. Unterrichten von Schüler*innen als Lehrer*in
 - b. Unterrichten und Lehren in der Lehrer*innenbildung
2. auf der Ebene der strukturellen Einordnung des diskutierten Kompetenzmodells in das hier vorgestellte Entwicklungsmodell

1a. Auf der Ebene des Unterrichtens von Schüler*innen wird einerseits dem Wissen über die Psychologie der menschlichen Entwicklung eine große Bedeutung attestiert (Baumert & Kunter, 2013, S. 294 f.), andererseits wird Heterogenität innerhalb von Lerngruppen ausschließlich *horizontal* konzeptualisiert und auf Differenzierung domänenspezifischer Interessen und Motive⁵⁴ reduziert. *Vertikale Entwicklung*, wie sie – bezogen auf die *gesamte* Kindheit und Jugend – für verschiedene Entwicklungslinien (Wahrnehmung, Motorik, Denken, Sprache, Moral, Selbst, etc.) beschrieben wurde und innerhalb der Scientific Community der Bildungswissenschaften als weithin geteilte Auffassung gelten kann (siehe Schneider & Lindenberger, 2012), wird *innerhalb von Lerngruppen*, also bei in etwa altersgleichen Schüler*innen, nicht als potenziell relevante Größe gesehen, jedenfalls von Baumert und Kunter (2011, 2013) im Rahmen ihrer Ausführungen zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften nicht diskutiert. Dementgegen legen die hier vorgelegten Ergebnisse nahe, dass es lohnend sein könnte, den Blickwinkel auf vertikale Entwicklung zu erweitern. Die Teilnehmer*innen der vorliegenden Studie hatten zum Datenerhebungszeitpunkt zu einem großen Teil erst vor Kurzem das Abitur abgelegt und zeigen eine große Heterogenität bezogen auf die Fähigkeit, einen abstrakten Begriff (Inklusion) handlungsbezogen zu konzeptualisieren. Diese Diversität kann als Ausdruck

⁵⁴ Baumert und Kunter (2013) benennen die Domänen nicht konkret. Sie beziehen sich jedoch auf Daniels (2005), (deren) theoretischer Hintergrund ist ein Modell von Todt (Todt, Drewes & Heils, 1994), welches eine Matrix aufspannt aus sechs inhaltlichen Interessensbereichen (Domänen), welche je nach Lebensbereich (Beruf, Freizeit, Schule) und Interessenskategorie (allgemein, spezifisch, situational) konkrete Interessen ausformt. Die sechs Domänen sind: handwerkliches (*realistic*), forschendes (*investigative*), künstlerisches (*artistic*), soziales (*social*), unternehmerisches (*enterprising*) sowie ein berufsbezogen ausführendes (*conventional*) Interesse (siehe Daniels, 2008, S. 25 ff.).

vertikaler Entwicklungsunterschiede abgebildet werden. Hinsichtlich ihres domänenspezifischen Interesses hingegen dürfte die Gruppe der Studienteilnehmer*innen, Studierende ausschließlich erziehungswissenschaftlicher Studiengänge, wesentlich homogener sein, als ein typischer Abiturjahrgang, der geisteswissenschaftlich Interessierte zum Beispiel mit naturwissenschaftlich-technisch orientierten jungen Menschen vereint. Das widerspricht nicht der Annahme, dass Heterogenität von Motiven und Interessen bedeutsam sei, es eröffnet jedoch eine zusätzliche (neue Forschungs-) Perspektive. Denn insoweit Heterogenität innerhalb von Lerngruppen auf vertikale Entwicklungsunterschiede zurückzuführen ist, wäre zu fragen, welche Kompetenzen Lehrkräfte dazu befähigen können, diesen Unterschieden angemessen zu begegnen. Im Rahmen des von Baumert und Kunter (2011, 2013) vorgestellten Kompetenzmodells geht es hier um den Bereich *Wissen und Können*, den „Kern der Professionalität“ (Baumert & Kunter, 2013, S. 291). Unter der Prämisse, dass vertikale Entwicklungsunterschiede in (vermeintlich) homogenen Lerngruppen im bildungswissenschaftlichen Diskurs überhaupt (an-) erkannt und theoretisch konzeptualisiert werden, wären entsprechende (theoretische wie handlungsorientiert pädagogische und didaktische) Lerninhalte in das Gebiet des zu vermittelnden Professionswissens aufzunehmen. Nur wenn und insoweit Lehrer*innen im Rahmen ihres professionellen Wissens und Könnens eine Perspektive vertikaler Entwicklung zur Verfügung steht, können sie entsprechende Unterschiede innerhalb der von ihnen zu unterrichtenden Lerngruppe leichter erkennen und adressieren, inhaltlich und sprachlich (Beispiele aus der pädagogischen Praxis folgen in Kap. 5.2.4.2). Damit wäre auch ein nicht zu unterschätzender Beitrag im Sinne einer Professionalisierung von Lehrkräften insbesondere im Bereich sekundärer und tertiärer Bildung geleistet. Wenn diese Perspektive ähnlich beiläufig eingenommen werden könnte, wie erfahrene (Sonder-) Pädagogen eine motorische oder sprachliche Entwicklungsverzögerung einer Schülerin wahrnehmen oder systemische Wechselwirkungen im Kommunikationsgeschehen einer Lerngruppe bemerken, das sich schließlich als Störverhalten einzelner Schüler*innen manifestiert, so wäre im Bereich des praktischen professionellen Wissens ein echter Zugewinn zu verzeichnen. Die kommunikative (Mit-) Gestaltung von Prozessen, zum Beispiel von Lerngelegenheiten, durch die Lehrkraft könnte in (auch vertikal) heterogenen Lerngruppen effektiver gelingen, wenn sie über ein Modell verfügte, das es ihr ermöglichte, den Verständnishorizont ihrer Schüler*innen passgenauer zu adressieren.

1b. Diesbezüglich ist allerdings auch auf der Ebene der Ausbildung von Lehrer*innen die vertikale Heterogenität zu berücksichtigen, wie sie sich im Rahmen der hier vorgelegten Studie gezeigt hat. Eine Lehrkraft, die im Sinne der Handlungslogik der Stufe E5 operiert, wird, so ist zu erwarten, auch in sozialen Situationen Komplexität nur selektiv zulassen können und dürfte dazu neigen, diese rasch zu reduzieren, um handlungsfähig

zu bleiben. Es kann angenommen werden, dass sie auf diese Weise auf der Ebene konkreter Situationen gut handlungsfähig wäre. Das eigene professionelle handlungsbezogene Wissen auf einer abstrakten Ebene zu reflektieren und gegebenenfalls konzeptuell zu reorganisieren, dürfte ihr jedoch allenfalls teilweise gelingen (siehe Kap. 4.2.2.). Hierzu wäre – insoweit die hier vorliegenden Ergebnisse zur Konzeptualisierung inklusionsbezogenen Handelns auf Lehrer*innenhandeln allgemein übertragbar sind – die Handlungslogik von E6 erforderlich. Diese erlaubt eine komplexe Handlungskonzeption auch auf der abstrakten Ebene. Zudem wäre eine von dieser Stufe aus operierende Lehrkraft leichter in der Lage, Motive und Intentionen ihrer Schüler*innen zu berücksichtigen und ihr Handeln wäre stärker darauf ausgerichtet, Beziehung zu stiften und Erfahrung zu fördern (siehe Kap. 4.2.3). Damit, dass Lehrkräfte Lerngelegenheiten durch eine perspektiveröffnende Integration von Kontrasten gewissermaßen intuitiv und spielerisch gestalten, ist nicht vor Erreichen von E7 zu rechnen. Dies gilt auch für die Möglichkeit im Zuge professioneller Selbstreflexion das konventionelle Denken – zum Beispiel in Bezug auf das eigene professionelle Handeln – kreativ zu überschreiten (siehe Kap. 4.2.4).

Wenn und insoweit die hier erörterten Zusammenhänge gelten, so gelten sie gleichermaßen für das Unterrichten von Schülerinnen und für das Lehren in der Lehrer*innenbildung. Somit wäre hinsichtlich des Professionswissens anzustreben, dass sowohl auszubildende Lehrer*innen als auch deren Lehrende über eine 'Landkarte vertikaler Entwicklung' verfügen und in der Lage sind, sich und ihre sozialen Interaktionspartner*innen darauf zu verorten, so dass das Navigieren im sozialen Feld des Lehrens und Lernens leichter und erfolgreicher wird.

2. Schließlich soll das Modell professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2011; Kunter, Kleickmann, et al., 2011; Baumert & Kunter, 2013), das als *Best Practice Example* evidenzorientierter bildungswissenschaftlicher Diskursführung angesehen werden kann, exemplarisch aus der in dieser Arbeit eingenommenen Forschungsperspektive eingeordnet werden⁵⁵. Zunächst beeindruckt die Präsentation durch eine sehr sorgfältige, präzise und nachvollziehbar ausformulierte Gedankenführung sowie durch eine kenntnisreiche wissenschaftliche Belegpraxis. Die Autor*innen gehen von der Grundidee aus, dass sich aus der Schaffung *und* Nutzung von Lerngelegenheiten sowohl der Schulerfolg von Schüler*innen als auch der berufliche Erfolg von Lehrer*innen ergibt. Der Kontext des Bildungssystems sowie die persönlichen Voraussetzungen der

⁵⁵ Eingedenk des Status dieser Arbeit als Dissertationsschrift könnte ein solches Vorgehen als Anmaßung empfunden werden. Die Einordnung der für den Diskurs als beispielhaft ausgewählten Ausführungen aus der Forschungsperspektive dieser Arbeit soll die Anwendbarkeit und den Nutzen im Sinne eines möglichen Erkenntnisgewinns veranschaulichen. Sie ist nicht als Bewertung des Entwicklungsniveaus der Autor*innen zu verstehen.

Lernenden finden als zusätzliche Einflussfaktoren Berücksichtigung. Wechselwirkungen werden, zum Beispiel in Gestalt des Konzeptes „Opportunitäts-Nutzungsmodell mit doppelter Kontingenz“ (Baumert & Kunter, 2013, S. 285 f.) ebenfalls angedeutet. Strukturell handelt es sich um eine abstrakte, systematische, logisch aufgebaute, komplexe Konzeptualisierung. Sie ist konzeptuell heterogen und 'integriert' den Kontrast von Eignungshypothese und Qualifikationshypothese zumindest additiv. Insgesamt sind die Ausführungen auf der Ebene des Entwicklungsniveaus von E6 anschlussfähig⁵⁶.

Im Zusammenhang mit der Präsentation und Erörterung des Kompetenzmodells werden, wie bereits erwähnt, Unterschiede im Bereich vertikaler Entwicklung an keiner Stelle thematisiert, ebenso wenig wie zahlreiche andere Aspekte von Unterschiedlichkeit. Es darf davon ausgegangen werden, dass die Autor*innen diese Aspekte im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt (Prengel, 1993) durchaus im Blick haben. Entsprechende entwicklungspsychologische Kenntnisse gehören zum pädagogisch-psychologischen Grundlagenwissen und damit zum Professionswissen von Lehrkräften. Denkbar wäre, dass die Autor*innen der COAKTIV-Studie Heterogenität im Sinne vertikaler Entwicklung⁵⁷ deshalb nicht explizit adressieren, weil sie im Sinne einer (impliziten) A-priori-Annahme davon ausgehen, dass qualitative Unterschiede, die auf Aspekte vertikaler Entwicklung zurückgeführt werden können, hauptsächlich bei der Betrachtung intraindividuelle Unterschiede (etwa in Relation zum typischen Entwicklungsverlauf bei Schüler*innen) eine Rolle spielen sowie außerdem bei interindividuellen Unterschieden zum Beispiel im Gemeinsamen Unterricht bei Vorliegen von deutlichen Altersdifferenzen oder besonderem Förderbedarf. In einem gegliederten Schulsystem, so die mögliche Vorannahme, lassen sich Entwicklungsunterschiede im Sinne vertikaler Entwicklung jedoch durch Bildung (vermeintlich) homogener Lerngruppen nivellieren und im Erwachsenenalter – so wäre die implizite Annahme auszuformulieren – ist das Konzept vertikaler Entwicklungsunterschiede unter Voraussetzung des gleichen Bildungsgrades per se nicht anwendbar. Demnach bedürften solche Unterschiede auch keiner besonderen Berücksichtigung im Kontext (ungefähr) alters- und/ oder qualifikationsgleicher Lerngruppen – zum Beispiel Schüler*innen einer 10. Klasse am Gymnasium oder Absolvent*innen mit dem Abschluss Master of Education in der 2. Phase der Lehrer*innenbildung.

⁵⁶ Entsprechend kann angenommen werden, dass die Ausführungen zum Modell von knapp 40 Prozent der Studienteilnehmer*innen – entsprechendes Bemühen vorausgesetzt – verstanden werden können.

⁵⁷ Der Begriff vertikale Entwicklung ist hier in einem weiteren Sinne gemeint. Zu denken wäre hier an die Konzeption kognitiver Entwicklung sensu Piaget oder die Konzeption moralischer Entwicklung sensu Kohlberg.

Dieser Sichtweise stehen die hier vorgelegten Ergebnisse entgegen. Unter Anwendung der EDT als Forschungsperspektive konnte hinsichtlich der Konzeptualisierung von auf Inklusion bezogenen Handlungsmöglichkeiten gezeigt werden, dass die an der Studie teilnehmenden Studierenden erziehungswissenschaftlicher Studiengänge – eine in Bezug auf Alter, Bildungsgrad und Interesse an der Thematik eher homogene Stichprobe – hinsichtlich ihrer Ich-Entwicklung über vier Stufen streuen. Damit einhergehend konnten vier qualitativ deutlich unterscheidbare Konzeptualisierungsansätze herausgearbeitet werden (siehe Kap. 4.2). Die Übersicht in Abbildung 26 weist auch die relative Häufigkeit der Stufen respektive der Konzeptualisierungsansätze aus (siehe auch Kap. 4.1, Abb. 14).

<i>Stufe</i>	<i>Konzeptualisierungsansatz</i>	<i>Relative Häufigkeit</i>
E4	konfus-fragmentarisch, simpel	3%
E5	selektiv-differenziert, reduktionistisch	58%
E6	systematisch, abstrakt, komplex	32%
E7	prozessorientiert, relational, perspektivisch	7%

Abbildung 26: Konzeptualisierungsansatz und Häufigkeit nach Stufen

Die Nicht-Berücksichtigung dieser Unterschiede im bildungswissenschaftlichen Diskurs beziehungsweise in der pädagogischen Arbeit (z. B. in der Lehre an der Universität) lässt sich als **epistemische Konfundierung von horizontaler und vertikaler Entwicklung**⁵⁸ verstehen. Die Heterogenität bezüglich der Möglichkeiten und Grenzen von Menschen der eigenen Erfahrung Sinn zu geben, Bedeutung zu bilden und sprachlich abzubilden, welche sich – wie in dieser Untersuchung gezeigt – in klar unterscheidbaren Ansätzen der Konzeptualisierung von Handeln ausdrückt, wird möglicherweise oftmals gar nicht erkannt. Ebenso gut möglich ist es, dass die Unterschiede durchaus (diffus) wahrgenommen, jedoch nicht näher untersucht und konzeptualisiert werden. Außerdem denkbar ist, dass die in diesem Forschungsbericht herausgearbeiteten Unterschiede durchaus gesehen, jedoch im Sinne horizontaler Heterogenität konzeptualisiert werden, etwa als Unterschiede im Bereich persönlicher Voraussetzungen, gegeben als „Kognitive Fähigkeiten, Motivation, Persönlichkeit“ (Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011, S. 59, Abb.

⁵⁸ Dies ist der Konfundierung von Sprache, Nationalität und Kultur in meinem vorangestellten Erfahrungsbeispiel strukturell ähnlich.

3.1), als Selbstwirksamkeitsüberzeugungen oder -erwartungen (Tschannen-Moran & Hoy, 2001, 2007), als Kontrollüberzeugungen (Malmberg, Wanner, Sumra & Little, 2001) und so weiter. In dem Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2013), kommt dies zum Beispiel darin zum Ausdruck, dass auf Wissenserwerb im Sinne von Lernen fokussiert wird. Das heißt, professionelle Handlungskompetenz (als Lehrer*in) wird als horizontaler Zuwachs an Wissen und Können konzeptualisiert. Eine vertikale Entwicklung der Persönlichkeit der Lehrer*innen, welche zum Beispiel – wie hier geschehen – als Ich-Entwicklung konzeptualisiert werden kann, wird theoretisch nicht erfasst. Dies gilt auch für sogenannte Stufenmodelle der Kompetenzentwicklung (Berliner, 2001; Terhart, 2002, 2006), die eher Schritte im Sinne horizontalen Lernens beschreiben (bzw. horizontale und vertikale Entwicklung konfundieren), was deutlich wird, wenn die Beispiele betrachtet werden, die Dreyfus und Dreyfus (1987) wählen, um ihr Konzept zu illustrieren, auf welches die oben genannten Autoren rekurrieren, zum Beispiel Fahrradfahren (siehe S. 37 ff). Ebenso wie Professionalität in vorgenannten Modellen so wird Heterogenität – soweit innerhalb von Lernkohorten in der Lehrer*innenbildung überhaupt thematisiert – nicht vertikal gedacht. In der Folge kommt es im Diskurs, wie hier exemplarisch am Beispiel des Kompetenzmodells gezeigt, unter anderem zu einer Gegenüberstellung (beziehungsweise Kombination) von vermeintlich unveränderlichen Persönlichkeitseigenschaften einerseits und (vermeintlich) voraussetzungslos erlernbarem Professionswissen andererseits. Strukturell wird also eine personenbezogene Perspektive eingenommen und es werden Persönlichkeitseigenschaften, die hinzunehmen sind, unterschieden von Fertigkeiten und Fähigkeiten (Wissen und Können) einer Person, die trainiert, erlernt, erworben werden⁵⁹.

Die (ebenfalls personenbezogene) vertikale Perspektive der Ich-Entwicklung eröffnet demgegenüber ein anderes Bild: Vermeintlich homogene Lerngruppen zum Beispiel von angehenden Lehrkräften sind bezüglich des Merkmals der Selbst- oder Ich-Entwicklung heterogen. Die Unterschiedlichkeit hinsichtlich dieses Merkmals manifestiert sich unter anderem in deutlichen qualitativen Unterschieden bezüglich der Fähigkeit, das eigene Handeln (theoretisch) zu konzipieren und zu reflektieren. Die Ich-Entwicklungsstufe gibt – im Sinne eines kognitiv-sprachlichen Bedeutungsbildungshorizontes – den strukturel-

⁵⁹ Es soll hier nicht der Eindruck erweckt werden, die kategorialen Unterscheidungen des hier referenzierten Diskursausschnitts seien unzutreffend oder als Forschungsperspektive nicht lohnend. Auch soll nicht die Notwendigkeit horizontaler Entwicklung zum Beispiel im Sinne des Erwerbs von theoretischem Wissen in Zweifel gezogen werden. Vielmehr soll die Erweiterungsmöglichkeit und epistemische Fruchtbarkeit der in dieser Arbeit gewählten Forschungsperspektive aufgezeigt werden.

len Rahmen vor, mittels dessen Wissen 'erworben' wird und in den zu erwerbendes Wissen integriert werden muss. Insoweit also professionelle Handlungskompetenzen erworben werden sollen, die vor der Herausbildung und Festigung eines bestimmten Selbstentwicklungsniveaus kaum verwirklicht erscheinen (z. B. Ambiguitätstoleranz und professionelle Selbstreflexionsfähigkeit frühestens ab E6) muss im Zuge der Professionalisierung von Lehrkräften auch das Voranschreiten auf dem Weg der Selbstentwicklung anvisiert werden.

Bezüglich der Abschätzung der Häufigkeit der in diesem Forschungsbericht herausgearbeiteten Inklusions-Handlungslogiken bei *erfahrenen* Lehrkräften kann unter Berücksichtigung der Zahlen von Binder (2014) und Cook-Greuter (2010b) bei gebildeten Erwachsenen mittleren Alters abweichend von der hier ermittelten Häufigkeitsverteilung anhand einer Stichprobe junger Erwachsener, von denen viele zum Erhebungszeitpunkt am Beginn ihres Studiums standen, davon ausgegangen werden, dass etwa ein Drittel von E5, gut die Hälfte von E6 und nicht mehr als 10 Prozent der Lehrkräfte von E7 (oder darüber) ausgehend ihr Handeln konzeptualisieren (vgl. Kap. 4.1) – was zu überprüfen wäre. Bezüglich des Professionswissens beklagen Baumert und Kunter (2013) „einen Mangel an empirischer Evidenz“ (S. 291) verbunden mit dem Hinweis, „dass in diesem Feld qualitative Studien, die heuristisch nützlich sind, aber kaum generalisiert werden können, überwiegen, und die verfügbaren quantitativen Untersuchungen zur Indikatorsierung von Wissen und Können fast ausschließlich distale Kennwerte wie Zertifizierung, Ausbildungsdauer, Abschlüsse oder Kursbelegungen heranziehen“ (ebd.). Hier bieten Adaptionen des im Rahmen dieser Studie vorgestellten methodischen Prozederes eine mögliche Ergänzung der Forschung zur Professionalisierung von Lehrkräften. Das Vorgehen kann einerseits als heuristisch fruchtbar angesehen werden und ist andererseits – ohne die limitierte Aussagekraft einer einzelnen Studie in Abrede stellen zu wollen – grundsätzlich quantifizierbar, überprüfbar und potenziell verallgemeinerbar – mithin in dem von Baumert und Kunter (2013) wiederholt angemahnten Sinne prinzipiell „belastbar“.

5.2.4.2 Ich-Entwicklung und Beratung (Pädagogische Praxisbeispiele)

Im Folgenden soll zunächst an zwei Beispielen⁶⁰ aus dem Beratungskontext die pädagogische Relevanz und Komplexität der Adressierung verschiedener Ich-Entwicklungsstufen verdeutlicht werden. Dabei handelt es sich um einen Bereich, für den Benkmann

⁶⁰ Es handelt sich dabei um die überarbeitete Version einer bereits veröffentlichten Veranschaulichung (Leuthold, 2015a, S. 58 ff.).

(2011) mit Blick auf den gemeinsamen Unterricht „einen wesentlichen Bedarf“ (S. 7) als in der Literatur gut belegt konstatiert.

Beispiel 1: In einer Familienberatung wegen häuslicher Konflikte beklagen die Eltern, dass ihre jugendlichen Söhne (13 und 15 Jahre) sich in Wortgefechten den Eltern gegenüber häufig respektlos verhielten. Nach der eigenen Jugend gefragt, sagt die Mutter, dass es für sie undenkbar gewesen sei, ihre Eltern zu beleidigen. Diese seien sehr streng gewesen und sie habe die harten Strafen gefürchtet. Der Vater gibt an, seine Eltern seien ebenfalls streng und vor allem distanziert gewesen, hätten nur das Nötigste gesagt, zu Wortgefechten sei es erst gar nicht gekommen. Die Beraterin könnte nun als „Reframing“ etwa anbieten: „In gewisser Weise scheint mir das sogar ein Kompliment zu sein, das Ihre Söhne Ihnen machen. Sie haben keine Angst vor Ihnen und sie stehen Ihnen emotional so nahe, dass es auch zu Reibereien kommen kann und darf. Sie bringen zum Ausdruck, dass sie nicht mit distanzierten, wortkargen und hart strafenden Eltern aufwachsen müssen. In diesem häuslichen Übungsfeld können sie allmählich lernen, wie man Auseinandersetzungen auf gute Weise führt“. Eine solche Einladung zu einer anderen sozialen Konstruktion wird voraussichtlich – je nach Selbstentwicklungsstufe – sehr unterschiedlich aufgenommen. Wäre zum Beispiel die Mutter auf der relativierenden Stufe (E7), so könnte sie etwa sagen: „Das habe ich mir auch schon gedacht, ich weiß aber trotzdem im Eifer des Gefechtes nicht, wie ich mit den Respektlosigkeiten umgehen soll. Und was mich noch mehr belastet als die Konflikte selbst ist, dass ich mir insgeheim wünsche, ich könnte so hart und unerbittlich sein, wie mein Vater. Ich wünsche mir also so zu sein, wie ich niemals sein wollte. Daran verzweifle ich“. Mit einer solchen Aussage lässt sich gut arbeiten, sie bestätigt allemal die Anschlussfähigkeit des Reframings, es hätte sogar noch ungewöhnlicher sein können. Allerdings fragt sich, wie die Offenheit der Mutter, die vielleicht bereits wieder Tränen in den Augen hat, von den anderen Familienmitgliedern aufgenommen und verarbeitet wird. Der Vater – nehmen wir an, er bildet schwerpunktmäßig Bedeutung von der eigenbestimmten Stufe (E6) aus – könnte etwa sagen: „Da wäre ich nun wirklich nicht drauf gekommen. Aber es ist etwas daran, man kann es so sehen. Ich will mich bemühen, mir das vor Augen zu halten, mal sehen, was es bringt.“ Auch diese Aussage spricht für die Angemessenheit des Reframings, es erscheint (noch) angemessen ungewöhnlich. Es hat ihn nicht verschreckt. Allerdings ist die Saat auch nicht gleich aufgegangen. Es steht dahin, ob das noch geschehen wird oder ob der Vater nach einer (evtl. geringen) Anzahl von Versuchen, es so zu sehen, bei ausbleibendem „Effekt“, zu seinen alten Deutungsmustern zurückkehrt. Läge der Schwerpunkt der Bedeutungsbildung beim Vater hingegen auf der rationalistischen Stufe (E5) wäre er möglicherweise empört und würde sagen: „Ich kann beim besten Willen nicht erkennen, was da ein Kompliment sein soll! Meine Söhne haben mich in den letzten drei Tage insgesamt elf Mal beleidigt. Ich habe es aufgeschrieben!“ und den Zettel aus der Tasche ziehend: „Sehen Sie her! Sehen Sie da irgendwo ein Kompliment?!“. Eine solche Reaktion ist vermutlich nicht, was sich unsere Beispielberaterin gewünscht hat, aber es ist in jedem Falle eine Aussage, mit der sich arbeiten lässt. Es wird allerdings darauf ankommen, dass die Beraterin schnell versteht, wie sie anschlussfähigere Angebote machen kann. Weniger günstig wäre, wenn unser rationalistischer Beispielvater sich sehr bedeckt hielte und vielleicht nur die Stirn runzelte. Die Beraterin könnte das übersehen und sich im weiteren Verlauf der Arbeit mit den Eltern an der Aussage der Mutter orientieren. In dem Fall zieht sich der Vater vielleicht aus dem Beratungssystem zurück. Möglicherweise bricht der gesamte Kontakt ab, weil der Vater sich weigert. Eine weitere Möglichkeit wäre, dass es zu Konflikten in der elterlichen Paarbeziehung kommt,

weil der Vater die Beraterin ablehnt, die Mutter sie aber gut findet und weiter machen will...

Wie könnten die Söhne auf das Deutungsangebot der Beraterin reagieren? Der ältere Sohn – nehmen wir an, er handelt ebenfalls von der Stufe E5 aus – könnte vielleicht nicht viel mit der Äußerung der Beraterin anfangen, wohl aber mit der Reaktion seines Vaters darauf. Möglicherweise würde er sich im Beratungsgespräch sozial angepasst verhalten und insgeheim den Vorsatz fassen, die Aussagen und Verletzungen, die er durch die Eltern erlebt, ebenfalls zu protokollieren, um sie bei passender Gelegenheit zu verwenden. Der jüngere Sohn – sagen wir er sei gerade auf der gruppenzentrierten (gemeinschaftsbestimmten) Stufe (E4) seiner Selbstentwicklung angekommen, greife aber unter Stress noch auf die Deutungs- und Handlungsmuster der selbstzentrierten (selbstschützenden) Stufe (E3) zurück – hätte vermutlich das Gefühl, die Beraterin nicht verstanden zu haben. Dies wiederum wäre ihm peinlich und er würde es auf keinen Fall sagen wollen. Die Sätze wären ihm lang und kompliziert erschienen, einzig behalten hätte er möglicherweise, dass er keine Angst vor seinen Eltern haben müsse. Dazu würde er vielleicht im Gespräch mit der Beraterin sagen, dass das stimmt. Was er vermutlich nicht ohne entsprechende Einladung und Ermutigung sagen würde, ist, warum er keine Angst hat. Vor seinem Bruder nämlich hat er Angst, ihm gegenüber ist er nicht respektlos, denn der schlägt sofort und unerbittlich zu. Wenn er von seinen Eltern geschlagen würde, wie einige seiner Freunde, dann wäre er ihnen gegenüber auch nicht respektlos. Die Aussage: „Schläge wären für mich eine gute Hilfe“ wäre zwar möglicherweise authentisch, würde aber wahrscheinlich nie geäußert, weil der junge Mensch diffus spürt, dass sie den Werthaltungen sowohl seiner Eltern als auch der Beraterin zuwider läuft...

Die verborgene, von Berater*innen kaum geahnte Komplexität selbstentwicklungsbedingt unterschiedlicher Reaktionen auf ein einfaches pädagogisches Deutungsangebot ist hier nur angedeutet worden. Jede Reaktion darauf wird ebenfalls wahrgenommen und von der jeweiligen Selbstentwicklungsstufe der einzelnen Anwesenden aus verarbeitet. Diese Wechselwirkungen blieben hier weitgehend außer Betracht. Es dürfte aber deutlich geworden sein, wie schwierig es sein kann, alle an einem Gespräch teilnehmenden Personen 'mitzunehmen', wenn sie von unterschiedlichen Selbstentwicklungsstufen aus operieren.

Diese Schwierigkeit manifestiert sich jedoch bereits in der (viel häufiger vorkommenden) Beratungssituation mit einzelnen Klient*innen, wie ein einfaches Beispiel verdeutlichen soll:

Beispiel 2: Eine 12-jährige Schülerin der 7. Klasse eines Gymnasiums fragt: 'Was soll ich werden?' und sie fragt nicht zum ersten Mal. Die befragte Lehrerin antwortet – zum wiederholten Male – etwa so: 'Du bist noch so jung und Du hast noch so viel Zeit und so unendlich viele Möglichkeiten. Du kannst werden, was immer Du willst'. Bei einer anderen Gelegenheit antwortet sie vielleicht: 'Das musst Du, wie jeder Mensch, eines Tages selbst entscheiden. Lass uns mal überlegen: Was interessiert Dich denn am meisten...?' Dies können sehr inspirierende Antworten sein und einen jungen Menschen motivieren, die Vielzahl der eigenen Möglichkeiten zu explorieren, um eines Tages die

Antwort auf die Frage zu wissen. Allerdings nur, wenn dieser junge Mensch sich bereits auf der eigenbestimmten Stufe (E6), vielleicht sogar im Übergang zur relativierenden Stufe (E7) der Selbstentwicklung befindet. Etwa von dort aus antwortet die Lehrerin. Sie gibt eine Antwort, die sie selbst hilfreich und inspirierend finden würde. Die Fragestellerin jedoch hat vielleicht erst vor kurzem die aufgabenzentrierte (rationalistische) Stufe (E5) erreicht. Sie erkennt zunehmend, was sie von ihren Mitschülerinnen unterscheidet, was sie als Individuum auszumachen scheint und nun fragt sie sich, was sie damit anfangen soll. So wendet sie sich – schon zum siebten Mal in den vergangenen zwei Wochen und allmählich etwas frustriert – an ihre Lieblingslehrerin. Diese hat zwar bemerkt, dass ihre beste Schülerin sich in letzter Zeit verändert hat, dass sie manchmal unkonzentriert wirkt, abwesend und angespannt, insbesondere, wenn sie *ihre Frage* stellt. Aber die Lehrerin ist der festen Überzeugung, die intelligente Jugendliche sei selbst die Expertin für ihr Leben und müsse ihren beruflichen Weg selbst finden. Ihr einen Beruf zu empfehlen, wäre ungefähr das Letzte, was ihr einfiel. Aus der Perspektive der EDT lässt sich die Situation so verstehen, dass die 12-jährige sich – vielleicht im Zuge einer Entwicklungskrise – jedenfalls in einer gewissen Not an diejenige Person wendet, der sie die höchste Autorität in der für sie so dringlichen Angelegenheit zuschreibt. Sie sehnt sich nach einer Antwort. Die Pädagogin frustriert jedoch dieses Interesse (möglicherweise ganz bewusst). Sie favorisiert eine systemisch-pädagogische Arbeitsweise und ist Ratschlägen gegenüber eher abgeneigt. Fast „mantraartig“ wird von Vertreter*innen systemischer Arbeitsformen betont, das Expertentum liege bei den Klient*innen. Die daraus resultierende Beratungsperspektive neigt zu Möglichkeitserweiterungen, wodurch die Komplexität der Entscheidungssituation der Fragestellerin sich jedoch so sehr erhöht, dass sie dies kaum mehr aushalten kann. Um kognitiv und emotional handlungsfähig zu sein, ist sie darauf angewiesen, Komplexität eher zu begrenzen, was sich durch ein „Oszillieren zwischen Reduktion und Diversifikation“ (siehe Kap. 4.2.2.1) ausdrücken kann. Von einer postkonventionellen Antwort à la „Schau all die vielen Möglichkeiten...“ wird hingegen eher ab Stufe E6 profitiert werden können. Auf früheren Stufen ist eine solche Antwort im besten Falle zu ungewöhnlich und noch nicht anschlussfähig. In ungünstigen Fällen ist sie jedoch vielleicht sogar massiv überfordernd. Dies berücksichtigend könnte etwa folgende Antwortalternative in Betracht gezogen werden: ‘Mir scheint, dass alle Schulfächer Dir leichtfallen. Besonders gut bist Du in den Sprachen. Du hilfst Deinen Mitschülern und Du kannst sehr gut erklären. Wenn Du mich fragst: Ich finde, Du könntest Lehrerin werden’.

Es ist gut möglich, dass die Jugendliche, nachdem sie *ihre Antwort* ‘hat’, sich rasch entspannen und zu gewohnter Konzentration und Leistungsfähigkeit zurückkehren kann. Vielleicht wird sie sogar einige Zeit wie beseelt durch die Gänge des Schulgebäudes wandeln, weil sie nun ‘weiß’, worin ihre Besonderheit besteht und was sie werden ‘sollte’. Es soll hier nicht ausgesagt werden, die eine Antwort sei ‘besser’, als die andere. Es geht auch weniger um den Inhalt der Antwort (die Wahrscheinlichkeit, dass die Jugendliche tatsächlich eines Tages Lehrerin wird, dürfte durch den ‘Rat’ der Lehrerin kaum höher geworden sein). Es geht vielmehr um das Phänomen der strukturellen Passung. Um die Verständnisweisen und Handlungslogiken unterschiedlicher Stufen der Ich-Entwicklung in fördernder Weise aufeinander zu beziehen, ist es nicht immer ausreichend,

sie lediglich beschreibend nebeneinander zu stellen oder möglichkeitserweiternd zu rahmen. Nicht selten ist eine wirksame pädagogische Handlung eine für die adressierte Ich-Entwicklungsstufe anschlussfähige Versprachlichung. Es bedarf also mitunter einer 'Übersetzungsleistung' und auch eines gewissen Gleichmuts im Umgang mit den Verlusten in Form und Inhalt, die mit dieser Übersetzungsleistung verbunden sein können. Hinzu kommt, dass Lösungsideen nicht unabhängig von der adressierten Selbstentwicklungsstufe entwickelt werden können.

Beispielsweise war die Interaktion mit dem wohlmeinenden Kollegen hinsichtlich der in Kapitel 5.2.2 geschilderten eigenen Erfahrung als einziger in der alten BRD sozialisierter Kollege in einer Arbeitswelt, deren (informelle) Strukturen ebenso wie die handelnden Personen zu DDR-Zeiten eine wesentliche Prägung erfahren hatten, auf Seiten des Ratsuchenden nicht voraussetzungslos. Es war erforderlich über ein gewisses Maß an Introspektions- und sprachlicher Ausdrucksfähigkeit zu verfügen, um in der Lage zu sein, die eigene Situation – gewissermaßen auf allen vier Quadranten in Wilbers (1995) Modell – explorieren und explizieren zu können. Eine Fähigkeit, die vor Erreichen von E6 kaum erwartet werden darf. Um wiederum weiterhelfen zu können, musste der Kollege einerseits anschlussfähig sein, zum Beispiel thematisch (aufgrund eigener Erfahrungen) sowie auch sprachlich. *Außerdem* musste er in der Lage sein, seine Resonanz auf das Dilemma so zu versprachlichen, dass sie mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit würde angenommen werden können – so ungewöhnlich, dass eine Veränderung des ('feststeckenden') Denkens möglich würde, gleichzeitig jedoch nicht *zu* ungewöhnlich, um nicht verworfen zu werden (siehe Andersen, 1996, S. 34 f.).

Die beratende Handlungsweise des Kollegen umfasst eine komplexe Leistung, die mit der relativierenden Stufe der Selbstentwicklung (E7) assoziiert ist (Leuthold, 2015a, S. 58 ff., siehe auch die Ausführungen zu der Kategorie "kontrastierende Integration konventionell als gegensätzlich betrachteter Aspekte im Zuge der Bedeutungsbildung" in Kap. 4.2.4.1). Dabei ist es grundsätzlich möglich, dass die beiden miteinander Interagierenden 'zufällig' – bezüglich ihrer Ich-Entwicklung – wechselseitig anschlussfähig sind, so dass das Erfordernis einer Übersetzungsleistung entfällt. Die Zahlen dieser Studie sowie die der zum Vergleich herangezogenen Studien (siehe Kap. 4.1) machen jedoch deutlich, dass dies in vielen Fällen nicht so sein dürfte. Grundsätzlich können diejenigen Fälle pädagogischen Handelns, in denen mehr oder weniger offensichtlich verschiedene Entwicklungsstufen vorliegen (z. B. die Interaktion einer Grundschullehrerin mit einem Schüler), von denjenigen unterschieden werden, bei denen das nicht ad hoc eindeutig ist (z. B. Interaktionen im Kontext von Lehrer*innenbildung). Auch die Möglichkeit, dass die Adressat*innen pädagogischen Handelns in der Praxis hinsichtlich der Ich-Entwicklung im Einzelfall den Pädagog*innen voraus sein könnten und daher letzteren das Verhalten ersterer ungewöhnlich oder unverständlich erscheint und womöglich auch bleibt, bedarf der Berücksichtigung.

5.2.4.3 Meta-Pädagogik

Im Folgenden werden einige Überlegungen zur Ausbildung von Pädagog*innen angestellt. Dabei können zwei Aspekte unterschieden werden:

1. Inklusives Lehren (auch von Pädagogik) und
2. Lehren und Lernen von Inklusion und inklusiver Pädagogik

1. Im Sinne einer *Pädagogik der Vielfalt* (Prenzel, 1993), die sich „einem komplexen Heterogenitätsverständnis verpflichtet, das – von Denkweisen der kritischen und post-modernen Theorien inspiriert – die Frage nach dem, *was anders sei*, und *was gegen Unterwerfungen zu tun sei* immer wieder öffnet“ (Prenzel, 2018, S. 39, Herv. i. O.), erhebt sich ganz allgemein die Frage, wie die *Heterogenitätsdimension Ich-Entwicklung* in der Schule, in der Ausbildung von Pädagog*innen und Lehrer*innen, in der Beratung, im pädagogischen Handeln allgemein auf gute Weise berücksichtigt werden kann. Während relativ zu Beginn der Ich-Entwicklung – zum Beispiel bei Schüler*innen der ersten Klasse – Lerngruppen bezüglich der Dimension Ich-Entwicklung noch relativ homogen sein können, muss mit fortschreitendem Alter und steigender Zahl der Ich-Entwicklungsstufen die potenziell zu diesem Zeitpunkt durchlaufen sein können, von zunehmend heterogenen Lerngruppen ausgegangen werden. Insbesondere Lerngruppen Erwachsener sind hinsichtlich der Dimension Ich-Entwicklung *per se* heterogen (die jungen Erwachsenen, die an dieser Studie teilnahmen streuten über 4 Ich-Entwicklungsstufen).

Vor diesem Hintergrund wäre im Sinne angewandter (Bildungs-) Ethik beispielsweise zu fragen: Sollten an der Universität Fähigkeiten des abstrakten Denkens und komplexen Konzeptualisierens, des Reflektierens und emotionalen Distanzierens vorausgesetzt werden, etwa mit dem Argument, dass sich die Anforderungen eines Studiums an den zu vermittelnden Inhalten orientieren müssen und nicht an den tatsächlichen Voraussetzungen der Studierenden? Oder besteht im Sinne einer vielfaltsbewussten inklusiven Pädagogik bei vorhandener Hochschulzugangsberechtigung und gleichzeitig noch relativ früher Ich-Entwicklung (E4, E5) ein Anspruch auf inklusive Pädagogik hinsichtlich dieser Heterogenitätsdimension? Im Sinne von Forschungsdesiderata wäre zu fragen: Wie kann es gelingen, Lehrinhalte so aufzuarbeiten und Lernprozesse so zu organisieren beziehungsweise zu initiieren, dass Raum gegeben wird, für strukturell unterschiedliche Verständnishorizonte? Wie könnte sich in dieser Hinsicht eine *entwicklungslogische Didaktik* (Feuser, 2018) auch des Erwachsenenalters gestalten, insbesondere wenn wir das Folgende annehmen?

Entwicklung ist (für den einen wie für den anderen Menschen) primär abhängig vom Komplexitätsgrad des jeweils anderen und erst in zweiter Linie von den Mitteln und Fähigkeiten des eigenen Systems und primär geht es dabei um das, was aus einem Menschen [...] seiner Möglichkeit nach werden kann und erst in zweiter Linie um das, was und wie er im Moment gerade ist. (S. 155)

Wie könnte es gelingen, dass die *Zone der nächsten Entwicklung* (exemplarisch Vygotskij, 2014) etwa bei Studierenden auf E5 – rund 58 Prozent der Teilnehmer*innen der hier vorgelegten Studie – nicht in dem einen Fall weit überschritten und in einem anderen Fall nicht einmal annähernd ausgeschöpft wird?

Die Frage, wie weit jenseits des aktuellen Selbstentwicklungshorizontes Anreize sinnvoll gesetzt werden können, ist nicht leicht zu entscheiden. Während Vygotskij in Bezug auf das Lernen und die Entwicklung bei Kindern geneigt war, die Zone der nächsten Entwicklung – je nach Lage des Einzelfalles – durchaus eher weit anzusetzen (a.a.O., S. 326 ff.), ist davon auszugehen, dass Entwicklungsprozesse bei Erwachsenen deutlich langsamer verlaufen. Manners und Durkin (2000) gehen in ihrer Übersichtsarbeit der Frage nach, welche Wirkfaktoren in Bezug auf Ich-Entwicklung von Bedeutung sind. Zum Forschungsstand halten sie fest, dass Ich-Entwicklung (obschon sie sich in den meisten Fällen bereits im frühen Erwachsenenalter stabilisiere) im Erwachsenenalter generell möglich sei, insbesondere wenn Lebensereignisse einträten oder selbst gewählt würden, die destabilisierend wirken, kognitiv wie emotional beanspruchend, von zwischenmenschlicher Natur und persönlich bedeutsam sind (S. 492). Die Autoren nennen 16 Interventionsstudien, von denen 10 einen signifikanten Ich-Entwicklungsfortschritt nachweisen (a.a.O., Tab. 1, S. 490 f.). Allerdings sind die Studien bezüglich der Art der Intervention, der Dauer der Intervention (2 x 2 Tage bis 2 Jahre), Lebensalter und Bildungsniveau der Proband*innen, der Ausgangsstufe zum Zeitpunkt des Pretestes (E3 bis E7) et cetera, so wenig vergleichbar, dass kaum verallgemeinernde Schlussfolgerungen darüber möglich sind, welche spezifischen Interventionen beziehungsweise Kontextbedingungen sich in welchen Fällen entwicklungsfördernd auswirken. Binder (2014) konnte bei seinen Probanden mittleren Alters im prä-post-Vergleich zwar Ich-Entwicklung auf der Mikroebene nachweisen, jedoch blieben hinsichtlich des Voranschreitens auf die nächstspätere Stufe der Ich-Entwicklung sowohl ein MBA-Studium als auch eine postgraduale Supervisionsausbildung (mit vermeintlich entwicklungsgünstigen Kontextbedingungen) ohne Wirkung.

In Bezug auf universitäre Bildung wären hier Forschungsbeiträge wünschenswert, die zur Klärung zum Beispiel folgender Fragen beitragen:

- Kann der Lernerfolg Studierender dadurch verbessert werden, dass Inhalte (etwa in einer Vorlesung) ich-entwicklungsbezogen gestuft organisiert und präsentiert werden?
- Welches Anforderungsprofil universitärer Lehrveranstaltungen begünstigt Ich-Entwicklung?
- Wie wirken sich, bezogen auf die verschiedenen Ich-Entwicklungsniveaus, (eher) instruktive Lehrmethoden im Vergleich zu (stärker) selbstorganisierten Lernprozessen Studierender aus?

2. In Bezug auf den Aspekt des Lehrens und Lernens von Inklusion kann der Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017), obschon vorrangig als Evaluations- und Schulentwicklungsinstrument konzipiert, als ein gutes Beispiel pädagogischen Handelns gelten, das von einer späten Entwicklungsstufe ausgeht (Leuthold, 2016c). Das Instrumentarium ist eine Reflexionsprozessorganisation. Es berücksichtigt und adressiert alle vier Quadranten. Es reflektiert Sprache im Sinne einer Struktur des Denkens auf individueller wie auf kollektiver Ebene, berücksichtigt Institutionen als gesellschaftliche Strukturen, dimensioniert Veränderungsprozesse (Inklusive Kulturen schaffen, Strukturen etablieren, Praktiken entwickeln; siehe Boban & Hinz 2003, S. 15 f.) und operationalisiert schließlich das – für Stufe E6 – anschlussfähig ausformulierte Modell im Sinne einer Hinführung durch Arbeitsschritte und (hunderte von) Fragen. Somit entsteht – insbesondere im Indexteam, aber auch darüber hinaus – ein Lernprozess zu Inklusion, der eine relativ große Anzahl von Personen einbezieht (Boban & Hinz, 2015; Benkmann, Gercke & Jäpelt, 2016). „Möglicherweise werden dabei allerdings die individuellen und kollektiven Voraussetzungen unterschätzt, derer es bedarf, um mit der Handreichung erfolgreich arbeiten zu können“ (Leuthold, 2016c, S. 98).

Es liegt in der Natur der Sache, dass die Teilhabe an einem auf Inklusion gerichteten Prozess unabhängig von der Selbstentwicklungsstufe möglich sein muss. Andererseits ist davon auszugehen, dass ein solcher Prozess nur dann gelingen kann, wenn er von genügend vielen Menschen begleitet und getragen wird, deren Horizont des Verstehens (vgl. Leuthold 2013 [b]) für das Ausfüllen ihrer jeweiligen Rolle hinreichend weit ist (a.a.O. S. 100, Herv. i. O.).

Die Indikatoren und Fragen des Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017) werden durch die am Indexprozess beteiligten Personen jeweils ausgehend von ihrer Ich-Entwicklungsstufe und basierend auf der damit verbundenen Bedeutungsbildungsperspektive verstanden, reflektiert und beantwortet werden. Der Erfolg des Prozesses wird also stark davon abhängen, von welchen Entwicklungsstufen aus in den jeweiligen Schlüsselrollen des Indexprozesses (Mitglieder des Indexteams, sog. Kritische*r Freund*in,

Prozessbegleitung, evtl. Gesprächsmoderation) operiert wird und wie gut es auf der Mikroebene des Indexteams gelingt, Inklusion insbesondere hinsichtlich der Heterogenitätsdimension Ich-Entwicklung zu verwirklichen.

Loevinger hat bereits 1966 ihr Verständnis dahingehend klargestellt, dass es sich bei der Dimension Ich-Entwicklung nicht lediglich um irgendeinen interessanten Persönlichkeitsaspekt handele, sondern um *die* Kerneigenschaft („*master trait*“, S. 205) der Persönlichkeit, in ihrem Erklärungswert menschlicher Variabilität allenfalls der Intelligenz nachgeordnet. Aus (heutiger) soziologischer, sozial-psychologischer und aus systemisch-konstruktivistischer Sicht (um nur einige Perspektiven zu nennen) wären hier weitere Konzepte hinzuzufügen, für die ebenfalls ein hoher Erklärungswert beansprucht werden kann. Mit Bezug auf das in Kapitel 5.2.3 eingeführte Quadrantenmodell zur theoretischen Ordnung (siehe Abb. 25), müssen diese Aspekte jedoch nicht gegeneinander diskutiert werden. Die Aussage Loevingers ist aus der Perspektive *individuell-innen* (oben links) formuliert, während die Sozialpsychologie stärker *kollektiv-innere* Aspekte (unten links) und die Soziologie eher Aspekte der sozialen Strukturen (unten rechts) fokussiert. All diese Aspekte interagieren wechselwirkend miteinander, weshalb aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive zusammenfassend vom Kontext (Palmowski, 2007) gesprochen werden kann. Person und Kontext durchdringen und erschaffen sich wechselseitig. Die Trennung zwischen beiden ist nicht faktischer, sondern sprachlicher Natur.

Der besondere Wert von Loevingers Einordnung der Ich-Entwicklung als *master trait* liegt in der Hervorhebung einer wesentlichen, jedoch wenig beachteten Bestimmungsgröße von (gesellschaftlichen) Gelingensprozessen – auch hinsichtlich Inklusion. Der Aspekt wechselseitiger Durchdringung ist auch bedeutsam, wenn Inklusion mit Dussel (2013) als gesellschaftliche Transformation verstanden wird (siehe Jantzen, 2017).

Die Ausgeschlossenen sollten nicht einfach in das *alte* System *eingeschlossen* werden (was bedeuten würde, den Anderen in das Selbe einzufügen). Vielmehr sollten sie als Gleiche in einem *neuen institutionellen Ansatz* [...] partizipieren. Dies ist nicht ein Kampf um *Inklusion*[,] sondern um *Transformation* [...]. (Dussel, 2013, S. 112, These 14.1.3, Herv. i. O.)

Ein Transformationsprozess auf der Ebene von gesellschaftlichen Strukturen (in Richtung Inklusion), zum Beispiel ein grundlegender Wandel der Institution Schule, geht von individuellen (Ich-Entwicklungs-) Transformationsprozessen aus und wirkt in diese hinein. Da es sich jedoch sowohl auf der individuellen als auch auf der gesellschaftlichen Ebene um Prozesse handelt, die sehr allmählich verlaufen und sich nicht nach Belieben beschleunigen lassen, ist es besonders wichtig, diese Ausgangsvoraussetzungen zu verstehen, wozu die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten soll. Des Weiteren ist es

erforderlich, (pädagogische) Methoden zu nutzen und zu entwickeln, die strukturell unterschiedlichen individuellen Ausgangsperspektiven gleichberechtigt Raum geben. Neben dem Index für Inklusion erfüllt auch die Theorie U (Scharmer, 2009) beziehungsweise das mit dem U-Prozess bereitgestellte methodische Vorgehen diese Voraussetzung. Es kann (auch) in pädagogischen Kontexten einschließlich der Universität eingesetzt werden (Dreher, 2016). Die beiden ansonsten recht unterschiedlichen methodischen Ansätze sind geeignet, Transformationspotenzial zu entfalten und es ist möglich, von verschiedenen Ich-Entwicklungsstufen aus, gleichberechtigt zum Prozess beizutragen. Andererseits scheinen beide Ansätze an die Gelingensbedingung geknüpft, dass genügend viele Prozessbeteiligte von Stufe E6 und später beitragen, sowie dass Schlüsselrollen im Prozess in diesem Sinne angemessen besetzt sind. Zum Beispiel ist für die Prozessmoderation tendenziell post-konventionelle Ich-Entwicklung (E7 und später) als erstrebenswert anzusetzen.

Diese Methoden (und weitere, die den genannten Voraussetzungen genügen) für die (universitäre) Ausbildung von Pädagog*innen und allgemein für Kontexte höherer Bildung zu adaptieren, zu entwickeln und zu evaluieren, wäre für eine inklusive Pädagogik, die ein Bewusstsein für Vielfalt auch hinsichtlich der Ich-Entwicklung kultiviert, besonders wünschenswert.

6 Fazit und Ausblick

Inklusion ist ein abstraktes Konzept. Bezüglich der Frage, was genau in welchem Kontext unter Inklusion zu verstehen sei und welche Handlungsimplicationen zum Beispiel im Bildungssystem konkret für welche Akteure damit einhergehen sollen, ist kein weithin geteiltes Verständnis erkennbar (und wohl auch nicht zu erwarten). Es ist jedoch davon auszugehen, „dass die Umsetzung der Inklusionsidee in der Praxis maßgeblich von den Einstellungen der daran beteiligten Personen abhängt“ (Trumpa & Janz, 2014, S. 64) und zwar auf allen Ebenen von der Lehrkraft in der Schule über die Beschäftigten im Schulamt bis hin zu den Führungskräften im Ministerium. Solche Sicht- und Verständnisweisen – beschreibbar zum Beispiel als Rekontextualisierungen, als „unterschiedliche Deutungen des menschenrechtsbasierten Bildungsauftrages der UN-BRK“ (a.a.O., S. 69) – wurden in der vorliegenden Arbeit vor allem im Hinblick auf ihre Struktur untersucht, also hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen (inklusionsbezogene) Sichtweisen überhaupt zu bilden.

Diese Untersuchung ist paradigmatisch bedingt, als vorwiegend qualitative Forschung, limitiert. Sie ist auch darüber hinaus in verschiedener Hinsicht begrenzt. Die zugrundeliegenden Daten stammen von Studierenden erziehungswissenschaftlicher Studiengänge an der Universität Erfurt. Sie wurden als Studienleistung im Rahmen einer Lehrveranstaltung relativ am Beginn des jeweiligen Studiengangs erzeugt. Aussagekraft für Studierende anderer Studiengänge, an anderen Hochschulen, in anderen Phasen des Studiums, zu anderen Zeiten, unter anderen Bedingungen et cetera kann nicht beansprucht werden. Dies gilt insbesondere auch für Absolvent*innen, Lehrkräfte und außerschulisch tätige Pädagog*innen mit mehrjähriger Berufserfahrung. Auch der inhaltliche Zugang ist mit Einschränkungen verbunden; zahlreiche Aspekte der Manifestation von Ich-Entwicklung beispielsweise, die mit dem thematisch sehr weiten Radar des WUSCT erfasst und herausgearbeitet werden konnten (Hy & Loevinger, 1996, S. 9 ff.), konnten mit der Inklusionsbeauftragten-Aufgabe nicht evoziert werden. Da jedoch die Analyseperspektive – *Ego Development* – als stichhaltiges, datenbegründetes theoretisches Konzept gelten kann (Manners & Durkin, 2001; Binder, 2014), ist eine gewisse Übertragbarkeit der Ergebnisse und Schlussfolgerungen – als Denkmöglichkeit – dennoch durchaus einzuräumen.

Inklusion, verstanden als (Prozess der) Überwindung derjenigen gesellschaftlichen Verhältnisse, welche Exklusion bedingen (Kronauer, 2009, S. 56 f.), ist auf der Ebene des

einzelnen Individuums weitgehend voraussetzungslos und „die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft“ (UN, 2008, Art. 3c) ist nicht an Bedingungen zu knüpfen. Inklusive *Pädagogik* indes ist auf der Ebene des Individuums, das heißt der professionell pädagogisch handelnden Person, *nicht* voraussetzungslos und durchaus an Bedingungen – Fähigkeiten – geknüpft. Den Ausführungen Benners (2015) zur Allgemeinen Pädagogik folgend, „müssen pädagogische Akteure [...] über ein Wissen verfügen, das ihre Klientel bildet, indem es deren Erfahrungen und Umgang erweitert“ (S. 333), sie müssen „den Übergang aus pädagogischen Situationen in das gesellschaftliche Leben bereits selbst vollzogen und eine gesellschaftspädagogische Urteils- und Handlungskompetenz in verschiedenen Bereichen der Praxis entwickelt haben“ (ebd.) und sie müssen gegebenenfalls in der Lage sein, „Lehr-Lernprozesse so zu gestalten, dass Menschen nicht nur ihr Wissen strukturieren und beurteilen, sondern auch ihr Handeln konzipieren und reflektieren lernen“ (ebd.).

Eben diese Fähigkeiten werden nicht *per se* bereits zum Studium ‘mitgebracht’, sondern müssen sich in vielen Fällen erst noch herausbilden. Ob, inwieweit und wie genau ein (erziehungswissenschaftliches) Studium hier förderlich wirken kann, gilt es zu klären. Auch professionsbezogenes Wissen und Können – zweifellos von großer Bedeutung (Baumert & Kunter, 2011; 2013, siehe Kap. 5.2.4.1) – ist nicht ohne weitere Voraussetzungen erlernbar. Dies konnte in der hier vorgelegten Studie dadurch deutlich werden, dass der qualitativen Analyse der ausgearbeiteten Konzeptualisierungen eine Gruppierung nach Ich-Entwicklungsstufen vorgeschaltet wurde. Die Konzeptualisierung inklusionsbezogenen (pädagogischen) Handelns war den an der hier vorgelegten Studie teilnehmenden Studierenden erziehungswissenschaftlicher Studiengänge teilweise gar nicht möglich (Bruchstückhaftigkeit in Logik und Ausdruck, E4). Mehrheitlich konnte anschaulich-konkret konzeptualisiert werden, und zwar dergestalt, dass Konzepte unterschiedsbildend aufgefächert werden, was damit einhergeht, dass die auf diese Weise entstandene Vielfalt wieder reduziert wird oder werden muss. Dies führt bei einer Reduktion der Tiefe zu oberflächlichen Konzeptualisierungen und bei einer Reduktion der Breite zu selektiv-differenzierten Konzeptualisierungen von Inklusion (E5). Erst ab der Handlungslogik von E6, die etwa für ein Drittel der Studienteilnehmenden ermittelt wurde, zeigt sich die Fähigkeit der Integration von Heterogenität im Zuge der Bedeutungsbildung: Der (selbst erzeugten) Vielfalt von Konzeptaspekten wird nun nicht mehr ausschließlich mit dem Mittel der Reduktion begegnet. Aspekte, die aus der Perspektive von E5 als Widersprüche erscheinen, müssen nicht eliminiert, sondern können auf eine Weise kontrastiert werden, die eine weitergehende Bedeutung erzeugt, ein tieferes Verständnis ermöglicht. Somit wird auch auf der Ebene abstrakter Begriffe eine widerspruchsfreie, nachvollziehbare und insoweit schlüssige theoretische Konzeptualisierung

möglich, wie sie etwa ein auf Inklusion bezogenes Schulkonzept, die Konfektionierung pädagogischer Hilfen nach SGB VIII oder mitunter bereits die Begründung des eigenen pädagogischen Handelns, zum Beispiel in einem Elterngespräch, erfordern dürfte. Auf E7 wird es darüber hinaus möglich, Rekontextualisierungen bewusst und 'komplexitätsadäquat' vorzunehmen, lineares Denken zu transzendieren und Wechselwirkungsprozesse konzeptbildend nutzbar zu machen. Vor diesem Hintergrund kann erwartet werden, dass Prozesse der Selbstreflexion, des Neu- oder Umdenkens bei anderen Menschen ausgelöst und die dafür notwendigen Handlungskonzepte selbst entwickelt werden können, anstatt diese lediglich nach Anleitung umzusetzen. Allerdings, das legen die Untersuchungsdaten nahe, kann dies nur wenigen Studierenden erziehungswissenschaftlicher Studiengänge überhaupt zugetraut werden.

Die Ergebnisse legen überdies nahe, dass auf E4 so starke Fragmentierungen und Simplifizierungen der anzueignenden Konzepte erfolgen, dass von 'Wissenserwerb' im Kontext eines wissenschaftlichen Studiums kaum gesprochen werden kann. Auch die Wissensorganisation auf E5 unterliegt noch starken Einschränkungen und ist nur für die Abbildung einfacher theoretischer Zusammenhänge im eigenen Denken ausreichend; komplexere Zusammenhänge müssen zuvor reduziert werden. Das 'erworbene' Wissen kann memoriert und phrasenhaft reproduziert werden. Der Denk- und Handlungslogik von E5 entsprechen – im Sinne von Passung, nicht im Sinne bestmöglicher Förderung – solche Lehr- und Lernformate, die auf stark reduziertes, vereinfachtes und im Sinne eines Lernskriptes didaktisch aufbereitetes Lehrbuchwissen setzen, eventuell in Gestalt eines einzigen Lehrbuches mit sogenanntem *Bachelorwissen*, welches dann im Multiple-Choice-Antwortformat abgerufen und überprüft werden kann. Transfer, Modifikation und Adaptation des Gelernten und damit eine schlüssige Übertragung auf eine spezifische Aufgabenstellung – zum Beispiel eine individuelle Förderplanung – wird nur entsprechend schematisch und damit nicht selten unzureichend gelingen. Eine systematische Wissensorganisation auch auf der Ebene von Abstraktionen, die es erlaubt, ein theoretisches Modell nicht nur gedanklich abzubilden, sondern so weitgehend zu verstehen, dass es auf eine gegebene Aufgabenstellung übertragen und angepasst werden kann – sei es eine Forschungsfrage oder ein pädagogischer Anwendungsfall – wird voraussichtlich erst ab E6 gelingen. Ab dieser Stufe sind, eine gründliche Kenntnis des relevanten Diskurses vorausgesetzt, eigene theoretische Modellierungen möglich. Diese geben tendenziell *einer* Sichtweise, *einem* Modell den Vorzug; ist keines allen anderen eindeutig überlegen, wird durch Integration verschiedener Konzepte ein neues erzeugt. (In der Bedeutungsbildungsperspektive von E6 kann eine paradigmatische Nähe zu *Best Practices* und *Evidenzbasierung* gesehen werden, und zwar insofern, als diesen Perspektiven konzeptuell, implizit, ein gewisser Wahrheitsanspruch unterliegt). Auf E7 vollzieht

sich dann ein Perspektivwechsel dahingehend, dass unterschiedliche Ansätze und Sichtweisen nicht gegeneinander abgewogen werden müssen, sondern in ihrem je eigenen Wert gesehen werden können. Günstigenfalls gelingt es, auch einander scheinbar widersprechende Sichtweisen, auf eine Weise zu kontrastieren und zu kontextualisieren, die (pädagogisch) inspirierend wirken kann.

Würde, vor diesem Hintergrund, die Heterogenitätsdimension Ich-Entwicklung in das Konzept einer Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 1993) einbezogen, wäre zu fragen, wie eine entwicklungslogische Didaktik (Feuser, 2018) *an Hochschulen* zu konzipieren wäre, welche die Förderung von Studierenden auf früheren und auf späteren Entwicklungsstufen gleichermaßen gewährleistet (siehe Kap. 5.2.4.3).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie werfen zudem ein interessantes Licht auf den Diskurs im Zusammenhang mit dem sogenannten Bologna-Prozess (Reiser, 2010; Lenzen, 2014): Sollen Universitäten Orte der (allgemeinen) Bildung sein, durchaus auch im Sinne von Menschen- oder Persönlichkeitsbildung, oder eher Orte der (berufsbezogenen) Ausbildung? Und welche Konsequenzen hat(te) es, der einen gegenüber der anderen Ausrichtung Vorrang einzuräumen?

Hochschulen *sind per se* Orte, an denen Menschen sich entwickeln. Sie können verstanden werden als ein soziales Feld (Bourdieu, 1988), welches hinsichtlich der Ich-Entwicklung der Feldteilnehmenden heterogen ist. Studierende⁶¹ denken und handeln von verschiedenen Verständnishorizonten aus, die in der vorliegenden Arbeit am Beispiel der Konzeptualisierung von Inklusion klar unterschieden und beschrieben wurden. Es erhebt sich die Frage, wie diesem Umstand angemessen begegnet werden kann. Diese Frage ist nicht unabhängig vom Auftrag der Hochschulen – Bildung versus Ausbildung – zu beurteilen. Jedoch ist allein die Festlegung dieses Auftrags keine ausreichende Antwort. „Wir müssen von jedem akademischen Unterricht erwarten, auch von dem berufsorientierten, dass er einen Beitrag zu allgemeiner Menschenentwicklung (vulgo: Persönlichkeitsentwicklung) leistet“ (Lenzen, 2014, S. 83).

Falls und insoweit diese Forschungsarbeit ein allgemeines Phänomen aufweist, ist festzuhalten, dass die zum Studium ‘mitgebrachten’ Voraussetzungen bei der Mehrheit der Studierenden unterhalb der Handlungslogik von E6 liegen, die auch für ein berufsbezogenes Studium als Voraussetzung angenommen werden darf. Die Ergebnisse von Binder (2014) und Cook-Greuter (2010b) zugrunde legend ist eine Verschiebung des

⁶¹ Entsprechendes dürfte auch für alle anderen Feldteilnehmer*innen gelten, was jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung war.

Entwicklungsschwerpunktes (des Modus der Verteilung) von E5 nach E6 bis zum mittleren Lebensalter bei akademisch gebildeten Erwachsenen wahrscheinlich. Das Erreichen späterer Stufen der Selbstentwicklung ist durchaus möglich. Beides ist jedoch keineswegs selbstverständlich.

Anschließend an die metapädagogischen Überlegungen des vorigen Abschnitts (Kap. 5.2.4.3) ist zu fragen, welche Rahmenbedingungen und pädagogischen Ansätze geeignet erscheinen, die Persönlichkeitsentwicklung Studierender zu fördern. Ist es tatsächlich sinnvoll, dem Verstehenshorizont von E5 mit stark vereinfachtem und anschaulich aufbereitetem 'Bachelorwissen' zu begegnen? Ist es angemessen, Bildung ausgehend von beruflichen Anforderungen zu konzeptualisieren und zu operationalisieren?

Lassen sich geistige Prozesse, menschliche Reifung, das Wachsen von Einsichten und die allmähliche Erweiterung des intellektuellen Horizonts in eine Liste von Kompetenzen zerlegen, die nur lange [sic] genug sein muss? Lässt sich die Frage nach der Welt im Ganzen, nach dem Sinn und Ziel des Lebens und nach dem Wesen des Menschen mit einer Kompetenzenliste beantworten? (Reiser, 2010, S. 88)

Es ist sicher möglich, etwa durch Meta-Analysen vorhandener Studien, Einflussfaktoren erfolgreichen Lehrens und Lernens zu isolieren, wie etwa die Klarheit der Lehrperson bezüglich der Intentionen und Anforderungen, aber auch hinsichtlich des didaktischen Vorgehens und der Evaluation von Lernerfolg ("teacher clarity", Hattie, 2009, S. 125 f.; siehe auch Hattie & Yates, 2015, S. 71). So herausgearbeitete Einflussfaktoren widerspiegeln den Mainstream bisheriger Forschungsperspektiven und -interessen. Zu diesen zählt auf der Ebene der (in Schule) Lernenden die kognitive Entwicklungsstufe sensu Piaget beziehungsweise deren Berücksichtigung im (Förder-) Unterricht – einer der wenigen Einflussfaktoren für die ein starker Effekt nachgewiesen werden konnte (Hattie, 2009, S. 43). Auf der Ebene der Lehrenden wird jedoch bisher kaum entwicklungsbezogen geforscht (siehe Kap. 5.2.4). Insoweit häufig untersuchte Einflussfaktoren wie Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften (Schmitz & Schwarzer, 2000) oder ganz allgemeine Kategorien wie die Qualität der Lehrkraft, des Unterrichts sowie der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden (Hattie, 2009, S. 115 ff., 126 ff.) Ausdruck von etwas anderem sind, das *nicht* untersucht wird, werden dahinterliegende Wirkfaktoren schlicht übersehen. In der vorliegenden Untersuchung wurde Ich-Entwicklung als ein solch verborgener Wirkfaktor aufgefasst und am Beispiel der Konzeptualisierung von auf Inklusion bezogenen Handlungsmöglichkeiten untersucht. Zielstellung dieses Forschungsberichtes war eine Bestandsaufnahme, ein erster Schritt. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Förderung von Ich-Entwicklung oder eine bereichsbezogene Theorie zur Persönlichkeitsentwicklung im Feld Hochschule wären lohnende Ziele – die jedoch späteren Arbeiten vorbehalten bleiben müssen. Ein praktikables und adaptierbares Forschungsvorgehen liegt hiermit vor.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W, Frenkel-Brunswik, Else, Levinson, Daniel J & Sanford, R Nevitt. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper & Row.
- Andersen, Tom (Hrsg.). (1996). *Das reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über die Dialoge* (4. Aufl.). Dortmund: Modernes Lernen.
- Antor, Georg & Bleidick, Ulrich. (2000). *Behindertenpädagogik als angewandte Ethik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ariès, Philippe. (1978). *Geschichte der Kindheit*. München: DTV.
- B_PO_Fö-2012_Ha. Prüfungs- und Studienordnung der Universität Erfurt für den Bachelor-Studiengang mit der Hauptstudienrichtung Förderpädagogik (B_PO_Fö-2012_Ha - amtl. Veröffentlichung: 2012-04-30). E.L.V.I.S.: Erfurter Lehrveranstaltungsinformationssystem. Universität Erfurt. Abgerufen am 28.07.2019 von <https://sulwww.uni-erfurt.de/PublicServices/PruefungsOrdnungen/PruefungsOrdnung.aspx?PO=B&GE=2010>
- B_RPO_2010. Rahmenprüfungsordnung der Universität Erfurt für den Bachelor-Studiengang (B_RPO_2010 - amtl. Veröffentlichung: 2010-10-29). E.L.V.I.S.: Erfurter Lehrveranstaltungsinformationssystem. Universität Erfurt. Abgerufen am 28.07.2019 von https://sulwww.uni-erfurt.de/pruefungsangelegenheiten/pruefungsordnungen/B_2012/B_RPO_2010__2010-10-29.pdf
- BA_PO_Erz_HN_2007. Prüfungs- und Studienordnung der Universität Erfurt für den Baccalaureus-Studiengang mit der Haupt- und Nebenstudienrichtung Erziehungswissenschaft (BA_PO_Erz_HN - amtl. Veröffentlichung: 2007-06-29). E.L.V.I.S.: Erfurter Lehrveranstaltungsinformationssystem. Universität Erfurt. Abgerufen am 28.07.2019 von <https://sulwww.uni-erfurt.de/PublicServices/PruefungsOrdnungen/PruefungsOrdnung.aspx?PO=BA&GE=2007>
- BA_RPO_2007. Rahmenprüfungsordnung der Universität Erfurt für den Baccalaureus-Studiengang (BA_RPO - amtl. Veröffentlichung: 2007-02-28). E.L.V.I.S.: Erfurter Lehrveranstaltungsinformationssystem. Universität Erfurt. Abgerufen am 28.07.2019 von https://sulwww.uni-erfurt.de/pruefungsangelegenheiten/pruefungsordnungen/ordnungen_lang/2007/003°BA%20Baccalaureus°BA_RPO__2007-02-28.pdf
- Bateson, Gregory. (1982). *Geist und Natur. Eine notwendige Einheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bateson, Gregory. (1985). *Ökologie des Geistes. Antropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster, Westf.: Waxmann.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277-337). Wiesbaden: Springer.
- Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.). (2014). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Bayes, Thomas & Price, Richard. (1763). An Essay towards Solving a Problem in the Doctrine of Chances. By the Late Rev. Mr. Bayes, FRS Communicated by Mr. Price, in a Letter to John Canton, AMFRS. *Philosophical Transactions* (1683-1775), 370-418.
- Beck, Aaron T., Rush, A. John, Shaw, Brian F. & Emery, Gary. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford Press.
- Benkmann, Rainer. (2011). Professionalisierung von Sonderschullehrkräften für den Gemeinsamen Unterricht. *Schulpädagogik heute*, 2(3), 1-16.
- Benkmann, Rainer, Gercke, Magdalena & Jäpelt, Birgit. (2016). Mehr Zeit am Anfang – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung eines Index-Prozesses zur inklusiven Schulentwicklung. In C. Förster, E. Hammes-Di Bernardo, M. Reißmann & S. Tänzer (Hrsg.), *Pädagogische Lebenswelten älterer Kinder – zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 115-125). Freiburg i. B.: Herder.
- Benner, Dietrich. (2015). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (8., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas. (1967). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, NY: Anchor.
- Berliner, David C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International journal of educational research*, 35(5), 463-482.
- Bertalanffy, Ludwig van. (1968). *General system theory. Foundations, development, applications*. New York: Braziller.
- Bethmann, Stephanie & Niermann, Debora. (2015). Crossing boundaries in qualitative research: Entwurf einer empirischen Reflexivität der qualitativen Sozialforschung in Deutschland und den USA [42

- Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 16(2), Art. 19. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1502191>
- Binder, Thomas. (2014). *Persönlichkeitsentwicklung und Beratungskompetenz: Ich-Entwicklung von Beratern und Führungskräften im Rahmen von Weiterbildungsprogrammen*. Dissertation, Freie Universität Berlin. <https://d-nb.info/1067442308/34>
- Binder, Thomas. (2016). *Ich-Entwicklung für effektives Beraten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Blakeslee, Sandra & Ramachandran, Vilayanur S. (1998). *Phantoms in the Brain*. New York: William Morris Endeavor.
- Blumentritt, Tracie, Novy, Diane M, Gaa, John P & Liberman, Dov. (1996). Effects of maximum performance instructions on the Sentence Completion Test of Ego Development. *Journal of personality assessment*, 67(1), 79-89.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle: Martin-Luther-Universität.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas. (2015). *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhme, Gernot. (2012). *Ich-Selbst. Über die Formation des Subjekts*. München: Wilhelm Fink.
- Bohnsack, Ralf. (2010). Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 205-218). München: Juventa.
- Bohnsack, Ralf. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. (9., überarb. u. erw. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Booth, Tony & Ainscow, Mel. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Botvinick, Matthew & Cohen, Jonathan. (1998). Rubber hands 'feel' touch that eyes see. *Nature*, 391(6669), 756.
- Bourdieu, Pierre. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. (1988). *Homo Academicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg, Hirschauer, Stefan & Kalthoff, Herbert. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Stuttgart: UVK.
- Breuer, Franz. (1989). Die Relativität der Realität. Zur erkenntnis- und praxisbezogenen Produktivität differentieller Sehweisen der "Wirklichkeit". In I. Beerlage & E.-M. Fehre (Hrsg.), *Praxisforschung zwischen Intuition und Institution* (S. 57-69). Tübingen: DGVT.
- Breuer, Franz. (1991). *Wissenschaftstheorie für Psychologen eine Einführung* (5., verb. Aufl.). Münster, Westf.: Aschendorff.
- Breuer, Franz. (2010a). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, Franz. (2010b). Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 35-49). Wiesbaden: Springer.
- Breuer, Franz, Muckel, Petra & Dieris, Barbara. (2018). *Reflexive Grounded Theory* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, Franz & Reichertz, Jo. (2001). Wissenschafts-Kriterien: Eine Moderation [40 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 2(3), Art. 24. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0103245>
- Bryman, Alan. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative research*, 6(1), 97-113.
- Bude, Heinz & Lantermann, Ernst-Dieter. (2006). Soziale Exklusion und Exklusionsempfinden. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(2), 233-252.
- Burkart, Thomas. (2010). Qualitatives Experiment. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 252-262). Wiesbaden: Springer VS.
- Campbell, Donald T. & Fiske, Donald W. (1959). Convergent and discriminant validity by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological bulletin*, 56(2), 81-105.
- Caspar, Franz. (2019). Yoga. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 21.03.2019 von <https://portal.hogrefe.com/dorsch/yoga/>
- Cohn, Lawrence D. (1998). Age trends in personality development: A quantitative review. In P. M. Westenberg, A. Blasi & L. D. Cohn (Eds.), *Personality development: Theoretical, empirical, and clinical investigations of Loevinger's conception of ego development* (pp. 133-143). Mahwah/ NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cohn, Lawrence D. & Westenberg, P. Michiel. (2004). Intelligence and maturity: Meta-analytic evidence for the incremental and discriminant validity of Loevinger's measure of ego development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(5), 760-772.
- Cook-Greuter, Susanne R. (1999). *Postautonomous ego development: A study of its nature and measurement*. Doctoral dissertation (UMI No. 9933122). Harvard Graduate School of Education.
- Cook-Greuter, Susanne R. (2009). *Scoring Training and Certification Programs*. Course brochure. (Cook-Greuter and Associates, 34 Campbell Road, Wayland, MA 01778, USA).

- Cook-Greuter, Susanne R. (2010a). *Postautonomous Ego Development: A Study of Its Nature and Measurement*. Harvard University 1999. Tucson, AZ: Integral Publishers.
- Cook-Greuter, Susanne R. (2010b). Second-Tier Gains and Challenges in Ego Development. In S. Esbjörn-Hargens (Ed.), *Integral Theory in Action. Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL Model*. Albany, NY: SUNY Press.
- Cook-Greuter, Susanne R. (2011a). *MAP Scoring Manual*. Unpublished manuscript. (Cook-Greuter and Associates, 34 Campbell Road, Wayland, MA 01778, USA).
- Cook-Greuter, Susanne R. (2011b). A report from the scoring trenches. In A. H. Pfaffenberger, P. W. Marko & A. Combs (Eds.), *The postconventional personality: Assessing, researching, and theorizing higher development* (pp. 57-71). Albany, NY: SUNY Press.
- Cook-Greuter, Susanne R. (2011c). *Scoring Clues 1-13: Salient Markers of Stage Development*. Unpublished manuscript. (Cook-Greuter and Associates, 34 Campbell Road, Wayland, MA 01778, USA).
- Cook-Greuter, Susanne R. (2013). *Nine levels of increasing embrace in ego development. A full-spectrum theory of vertical growth and meaning making*. Manuscript. Retrieved from <http://www.cook-greuter.com/Cook-Greuter%20%20levels%20paper%20new%201.1%2014%2097p%5B1%5D.pdf>
- Cook-Greuter, Susanne R. (2018). The Construct-Aware Stage of Ego Development and its Relationship to the Fool Archetype. *Integral Review*, 14(1), 300-310.
- Cook-Greuter, Susanne R. (2004). Making the case for a developmental perspective. *Industrial and Commercial Training*, 36(7), 275-281.
- Creswell, John W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, John W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, John W. & Creswell, J David. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, John W. & Plano Clark, Vicki L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, John W. & Plano Clark, Vicki L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, John W. & Plano Clark, Vicki L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, John W., Plano Clark, Vicki L., Gutmann, Michelle L. & Hanson, William E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Damasio, Antonio R. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Damasio, Antonio R. (2010). *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. New York: Vintage.
- Daniels, Zoe. (2005). *Differenzierung schulischer Interessen im Jugendalter*. Dissertation. Universität Potsdam.
- Daniels, Zoe. (2008). *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter*. Münster, Westf.: Waxmann.
- de Vries, Ulrike & Petermann, Franz. (2019). Depression. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 23.05.2019 von <https://portal.hogrefe.com/dorsch/depression-1/>
- Denzin, Norman K. (1970). *The research act in sociology. A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago: Aldine.
- Denzin, Norman K. (1989). *The research act* (3rd ed.). New York: Prentice Hall.
- Denzin, Norman K. (2010). Moments, mixed methods, and paradigm dialogs. *Qualitative inquiry*, 16(6), 419-427.
- Denzin, Norman K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of mixed methods research*, 6(2), 80-88.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2011). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deppermann, Arnulf. (2013). Interview als Text vs. Interview als Interaktion [61 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 14(3), Art. 13. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1303131>
- Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGPs) (Hrsg.). (2016). *Richtlinien zur Manuskriptgestaltung*. Göttingen: Hogrefe.
- Diener, Michael S. (1992). *Das Lexikon des Zen: Grundbegriffe und Lehrsysteme, Meister und Schulen, Literatur und Kunst, meditative Praktiken, Geschichte, Entwicklung und Ausdrucksformen von ihren Anfängen bis heute*. Bern: Barth.
- Dörner, Dietrich. (1975). Psychologisches Experiment: Wie Menschen eine Welt verbessern wollten. *Bild der Wissenschaft*, 2, 48-53.
- Dörner, Dietrich. (1989). *Die Logik des Mißlingens strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dörner, Dietrich, Kreuzig, Heinz W., Reither, Franz & Stäudel, Thea. (1983). *Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*. Bern: Huber.
- Dreher, Walther. (2016). Zäsuren. In A. Hinz, T. Kinne, R. Kruschel & S. Winter (Eds.), *Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs* (pp. 257-284). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Drewes, Martine J. & Westenberg, P. Michiel. (2001). The impact of modified instructions on ego-level scores: A psychometric hazard or indication of optimal ego level? *Journal of Personality Assessment*, 76(2), 229-249.
- Dreyfus, Hubert L. & Dreyfus, Stuart E. (1987). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dussel, Enrique. (2013). *20 Thesen zu Politik* (19). Münster, Westf.: LIT.
- Ebbinghaus, Hermann. (1897). *Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern*. Hamburg: Leopold Voss.
- Einstein, Danielle & Lanning, Kevin. (1998). Shame, guilt, ego development and the five-factor model of personality. *Journal of Personality*, 66(4), 555-582.
- Eisewicht, Paul & Grenz, Tilo. (2018). Die (Un) Möglichkeit allgemeiner Gütekriterien in der Qualitativen Forschung–Replik auf den Diskussionsanstoß zu „Gütekriterien qualitativer Forschung“ von Jörg Strübing, Stefan Hirschauer, Ruth Ayaß, Uwe Krähnke und Thomas Scheffer. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(5), 364-373.
- Elias, Norbert. (1939a). *Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation* (2). Basel: Haus zum Falken.
- Elias, Norbert. (1939b). *Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes* (1). Basel: Haus zum Falken.
- Ernhart, Claire B. & Loevinger, Jane. (1969). Authoritarian family ideology: A measure, its correlates, and its robustness. *Multivariate Behavioral Research Monographs*(1), 3-82.
- Esbjörn-Hargens, Sean. (2010a). Integral theory in service of enacting integral education. In S. Esbjörn-Hargens, J. Reams & O. Gunnlaugson (Eds.), *Integral education: New directions for higher learning* (pp. 57-78). Albany, NY: SUNY Press.
- Esbjörn-Hargens, Sean (Ed.). (2010b). *Integral Theory in Action. Applied, Theoretical, and Constructive Perspectives on the AQAL Model*. Albany, NY: SUNY Press.
- Esbjörn-Hargens, Sean, Reams, Jonathan & Gunnlaugson, Olen (Eds.). (2010). *Integral education: New directions for higher learning*. Albany, NY: SUNY Press.
- Feuser, Georg. (2018). Entwicklungslogische Didaktik. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn–WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2* (S. 147-165). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Feyerabend, Paul. (1998). *Widerstreit und Harmonie. Trentiner Vorlesungen*. Wien: Passagen.
- Fingarette, Herbert. (1963). *The Self in Transformation. Psychoanalysis, philosophy, and the life of the spirit*. New York: Basic Books.
- Flick, Uwe. (2002). *An introduction to qualitative research* (2nd ed.). London: Sage.
- Flick, Uwe. (2009). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 395-407). Wiesbaden: Springer.
- Flick, Uwe. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, Uwe. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (8. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hrsg.). (2017a). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines. (2017b). Was ist qualitative Forschung? In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Foerster, Heinz von. (1992). Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen. In H. Gumin & H. Meier (Hrsg.), *Einführung in den Konstruktivismus* (S. 41-88). München: Piper.
- Frenkel-Brunswik, Else. (1949). Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *Journal of personality*, 18(1), 108-143.
- Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje & Prengel, Annedore. (2013). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage). Weinheim: Beltz.
- Fröbel, Friedrich Wilhelm August. (1826). *Die Menschengenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau* (1). Leipzig: Verlag der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt.
- Fuchs, Arno. (1899). *Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche und intellektuelle Rettung. Eine Analyse und Charakteristik, nebst theoretischer und praktischer Anleitung zum Unterricht und zur Erziehung schwachsinniger Naturen; für Lehrer und gebildete Eltern*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Fuchs, Arno. (1927). *Das Sonderschulwesen in Berlin*. Berlin: Comenius.
- Gercke, Magdalena. (2018). "Das fand ich befremdlich für mich als Lehrperson" - Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion. In T. Leonhard, J. Kosinär & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gergen, Kenneth J. (1990). Die Konstruktion des Selbst im Zeitalter der Postmoderne. *Psychologische Rundschau*, 41(5), 191-199.
- Gergen, Kenneth J. (2001a). Psychological science in a postmodern context. *American psychologist*, 56(10), 803.
- Gergen, Kenneth J. (2001b). *Social construction in context*. London: Sage.
- Gergen, Kenneth J. (2011). The Social Construction of Self. In S. Gallagher (Ed.), *The Oxford Handbook of the Self* (pp. 633-653). New York: Oxford University Press.

- Gergen, Kenneth J. (2012). Das Selbst als 'Multi-Being'. *Dynamische Psychiatrie*, 45(3), 93-119.
- Gerspach, Manfred. (2016). Von den integrativen Prozessen zur Inklusion—was bleibt auf der Strecke. In R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion. Idealistische Forderung, Individuelle Förderung, Institutionelle Herausforderung* (S. 197-206). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gipper, Helmut. (1993). *Theorie und Praxis inhaltsbezogener Sprachforschung. Inhaltbezogene Sprachforschung im Rahmen der allgemeinen und historischen Sprachwissenschaft* (5). Münster, Westf.: Nodus.
- Glaser, Barney G. (2001). *The grounded theory perspective. Conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative theory*. New Brunswick: Aldine.
- Greve, Werner. (2000). *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Beltz.
- Groebe, Norbert & Scheele, Brigitte. (1982). Einige Sprachregelungsvorschläge für die Erforschung subjektiver Theorien. In H.-D. Dann, W. Humpert, F. Krause & K.-C. Tennstädt (Hrsg.), *Analyse und modifikation subjektiver Theorien von Lehrern* (S. 13-39). Konstanz: Universität Konstanz.
- Groebe, Norbert & Scheele, Brigitte. (2010). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 151-165). Wiesbaden: Springer.
- Gundert, Wilhelm (Hrsg.). (1969). *Bi-yän-lu: Meister Yüan-wu's Niederschrift von der Smaragdenen Felswand* (Bd. 1): C. Hanser.
- Häcker, Hartmut O. (2018). Projektive Tests, Projektive Verfahren. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 28.10.2018 von <https://portal.hogrefe.com/dorsch/projektive-tests-projektive-verfahren/>
- Hammersley, Martyn. (2003). 'Analytics' are no substitute for methodology: A response to Speer and Hutchby. *Sociology*, 37(2), 339-351.
- Hartmann, Heinz. (1956). Die Entwicklung des Ich-Begriffes bei Freud. *H. Hartmann (1972). Ich-Psychologie. Studien zur psychoanalytischen Theorie*, 261-287.
- Hattie, John. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, John & Yates, Gregory C. R. (2015). *Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Heckhausen, Heinz. (1987). Wünschen—Wählen—Wollen. In H. Heckhausen, P. M. Gollwitzer & F. E. Weinert (Hrsg.), *Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften* (S. 3-9). Berlin: Springer.
- Heinrich, Martin, Urban, Michael & Werning, Rolf. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69-133). Münster, Westf.: Waxmann.
- Helsper, Werner. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit—ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (Bd. 10, S. 49-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner. (2018a). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer.
- Helsper, Werner. (2018b). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrprofessionalität. In T. Leonhard, J. Kosinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hillebrandt, Alfred (Hrsg.). (1988). *Upanishaden: Die Geheimlehre der Inder*. München: Diederich.
- Hogansen, Jennifer & Lanning, Kevin. (2001). Five factors in sentence completion test categories: Toward rapprochement between trait and maturational approaches to personality. *Journal of Research in Personality*, 35(4), 449-462.
- Hy, Le Xuan & Loevinger, Jane. (1996). *Measuring ego development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- James, William. (1892). *Psychology. Briefer Course*. New York: Henry Holt.
- Jantzen, Wolfgang. (2017). Inklusion als Paradiesmetapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. In G. Feuser (Hrsg.), *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts* (S. 51-76). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Jäpelt, Birgit. (2017). Der „sonderpädagogische Blick“. Vom Erkenntniswert besonderer Perspektiven in der Gestaltung pädagogischer Wirklichkeiten. In M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion* (S. 167-186). Wiesbaden: Springer VS.
- Jaynes, Julian. (1977). *The origin of consciousness in the breakdown of the bicameral mind*. Boston: Houghton Mifflin.
- Jenzsch, Matthias. (2015). *Der Aspekt von Beziehung in der Konzeptualisierung von Inklusion bei Studierenden an der Universität Erfurt*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Erfurt.
- Jung, Carl G. (1906). *Diagnostische Assoziationsstudien: Beiträge zur experimentellen Psychopathologie* (1). Leipzig: Johann Ambrosius Barth.

- Jurich, Jack & Holt, Robert R. (1987). Effects of modified instructions on the Washington University Sentence Completion Test of ego development. *Journal of personality assessment*, 51(2), 186-193.
- Katzenbach, Dieter. (2015). *Qualitative Forschungsmethoden in der Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kegan, Robert. (1982). *The evolving self*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kegan, Robert. (1986). *Die Entwicklungsstufen des Selbst Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben*. München: Kindt.
- Kegan, Robert. (1994). *In over our heads. The mental demands of modern life*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kegan, Robert & Lahey, Lisa Laskow. (2009). *Immunity to change: How to overcome it and unlock potential in yourself and your organization*. Cambridge, Mass.: Harvard Business Press.
- Kegan, Robert, Lahey, Lisa & Souvaine, Emily. (1998). From taxonomy to ontogeny: Thoughts on Loevinger's theory in relation to subject-object psychology.
- Kelle, Udo. (2014). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 153-166). Wiesbaden: Springer VS.
- Kelly, George. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kirk, Jerome & Miller, Marc L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. London: Sage.
- Kleining, Gerhard. (1986). Das qualitative Experiment. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 38(4), 724-750. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-sssoar-8631>
- Koch, Katja & Ellinger, Stephan. (2016). Qualitätsmerkmale hochrangiger Publikationen in der Sonderpädagogik: Zur Effektivität des Evidenzparadogmas – Eine Satire. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61(3), 312-320.
- Kohlberg, Lawrence & Althof, Wolfgang. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Koll, Christina. (2015). *Pädagogik inklusiven Denkens: Zwischen Aufklärung und Zwang*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Erfurt.
- Konrad, Klaus. (2010). Lautes Denken. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 476-490). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten. (2018). Methodische Herausforderungen und methodologische Weiterentwicklungen qualitativer Forschungsmethoden. In M. S. Maier, C. I. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung* (S. 3-8). Wiesbaden: Springer.
- Krettenauer, Tobias, Ullrich, Manuela, Hofmann, Volker & Edelstein, Wolfgang. (2003). Behavioral problems in childhood and adolescence as predictors of ego-level attainment in early adulthood. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 49(2), 125-153.
- Kronauer, Martin. (2009). Inklusion - Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In M. Kronauer (Hrsg.), *Inklusion und Weiterbildung: Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart* (S. 24-58). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kronauer, Martin. (2013). Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kuckartz, Udo. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*: Springer VS.
- Kunter, Mareike & Baumert, Jürgen. (2011). Das COACTIV-Forschungsprogramm zur Untersuchung professioneller Kompetenz von Lehrkräften: Zusammenfassung und Diskussion. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 345-366). Münster, Westf.: Waxmann.
- Kunter, Mareike, Baumert, Jürgen, Blum, Werner, Klusmann, Uta, Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, Westf.: Waxmann Verlag.
- Kunter, Mareike, Kleickmann, Thilo, Klusmann, Uta & Richter, Dirk. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, Westf.: Waxmann.
- Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Laubner, Marian & Lindmeier, Christian. (2017). Forschung zur inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland - eine Übersicht über die neueren empirischen Studien zur ersten, universitären Phase. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (S. 154-201). Weinheim: Beltz.
- Lenzen, Dieter. (2014). *Bildung statt Bologna!* Berlin: Ullstein.
- Leuthold, Alexander. (1995). *Freiheit. Eine qualitative Untersuchung zur Konzeptualisierung des Begriffs*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Münster.
- Leuthold, Alexander. (2013a). Einführung in die Sonderpädagogische Psychologie. (Lehrveranstaltung WS 2013 3100060). E.L.V.I.S.: Erfurter Lehrveranstaltungsinformationssystem. Universität Erfurt. Abgerufen am 04.11.2018 von <https://sulwww.uni-erfurt.de/PublicServices/Veranstaltungsverzeichnis/Lehrende.aspx>

- Leuthold, Alexander. (2013b). Horizonte des Verstehens. Entwicklungsstufen des Erwachsenenalters. *Die Wirtschaftsmediation*, 2(4), 28-33.
- Leuthold, Alexander. (2013c). Klarheit statt bunter Farben. *Integral informiert*, 7(43), 4-11.
- Leuthold, Alexander. (2014). Konzeptualisierung von Inklusion – Qualitative Sozialforschung im Stile der Grounded Theory. (Lehrveranstaltung WS 2014 3100008). E.L.V.I.S.: Erfurter Lehrveranstaltungsinformationssystem. Universität Erfurt. Abgerufen am 04.11.2018 von <https://sulwww.uni-erfurt.de/PublicServices/Veranstaltungsverzeichnis/Lehrende.aspx>
- Leuthold, Alexander. (2015a). Das System „Selbst“. Eine Erweiterung der Perspektive auf Perspektiven. Implikationen für (systemische) Beratung und Beratungsausbildungen. *Systemische Pädagogik*, 5(1), 48-63.
- Leuthold, Alexander. (2015b). Forschungskolloquium: Inklusionskonzepte. (Lehrveranstaltung SS 2015 3100058). E.L.V.I.S.: Erfurter Lehrveranstaltungsinformationssystem. Universität Erfurt. Abgerufen am 04.11.2018 von <https://sulwww.uni-erfurt.de/PublicServices/Veranstaltungsverzeichnis/Lehrende.aspx>
- Leuthold, Alexander. (2015c). Konzeptualisierung von Inklusion – Qualitative Sozialforschung im Stile der Grounded Theory. (Lehrveranstaltung WS 2015 3100029). E.L.V.I.S.: Erfurter Lehrveranstaltungsinformationssystem. Universität Erfurt. Abgerufen am 04.11.2018 von <https://sulwww.uni-erfurt.de/PublicServices/Veranstaltungsverzeichnis/Lehrende.aspx>
- Leuthold, Alexander. (2016a). Das konzeptuelle Verständnis von Inklusion – Beschreibung einer Entwicklung am Beispiel Studierender erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. *Zeitschrift für Inklusion* <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/324>
- Leuthold, Alexander. (2016b). Forschungskolloquium: Inklusionskonzepte. (Lehrveranstaltung SS 2016 3100007). E.L.V.I.S.: Erfurter Lehrveranstaltungsinformationssystem. Universität Erfurt. Abgerufen am 04.11.2018 von <https://sulwww.uni-erfurt.de/PublicServices/Veranstaltungsverzeichnis/Lehrende.aspx>
- Leuthold, Alexander. (2016c). Inklusion - was wollen wir darunter verstehen und wer soll das können? In A. Hinz, T. Kinne, R. Kruschel & S. Winter (Hrsg.), *Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lewinsohn, Peter M. (1974). A behavioral approach to depression. In R. J. Friedman & M. M. Katz (Eds.), *The psychology of depression. Contemporary theory and research*. (pp. 150-172). Oxford: John Wiley & Sons.
- Lilienfeld, Scott O., Wood, James M. & Garb, Howard N. (2000). The scientific status of projective techniques. *Psychological science in the public interest*, 1(2), 27-66.
- Lincoln, Yvonna S. & Guba, Egon G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Loevinger, Jane. (1966). The meaning and measurement of ego development. *American Psychologist*, 21(3), 195-206.
- Loevinger, Jane. (1976). *Ego development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Loevinger, Jane. (1987). The concept of self or ego. In P. F. Young-Eisendrath & J. A. Hall (Eds.), *The book of the self. Person, pretext, and process* (pp. 88-94). New York: New York University Press.
- Loevinger, Jane. (1998a). History of the sentence completion test (SCT) for ego development. In J. Loevinger (Ed.), *Technical foundations for measuring ego development. The Washington University Sentence Completion Test* (pp. 1-10). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Loevinger, Jane. (2002). Confessions of an iconoclast: At home on the fringe. *Journal of personality assessment*, 78(2), 196-208.
- Loevinger, Jane (Ed.). (1998b). *Technical foundations for measuring ego development. The Washington University Sentence Completion Test*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Loevinger, Jane & Cohn, Lawrence D. (1998). Revision of the SCT: Creating form 81. In J. Loevinger (Ed.), *Technical foundations for measuring ego development* (pp. 16 - 20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Loevinger, Jane, Sweet, Blanche, Ossorio, Abel & LaPerriere, Kitty. (1962). Measuring personality patterns of women. *Genetic Psychology Monographs*(65), 53-136.
- Loevinger, Jane & Wessler, Ruth. (1970). *Measuring ego development* (Vol. 1). San Francisco: Jossey-Bass.
- Loevinger, Jane, Wessler, Ruth & Redmore, Carolyn. (1970). *Measuring Ego Development* (Vol. 2). San Francisco: Jossey Bass.
- Lüders, Christian & Reichertz, Joe. (1986). Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum – Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau*, 12(1986), 90-102.
- Ludwig-Körner, Christiane. (1992). *Der Selbstbegriff in Psychologie und Psychotherapie*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Lusthaus, Dan. (2002). *Buddhist Phenomenology. A Philosophical Investigation of Yogācāra Buddhism and the Ch'eng Wei-Shih Lun*. London: Routledge.
- M_PO_Son-2012. Prüfungs- und Studienordnung der Universität Erfurt für das Master-Programm Sonder- und Integrationspädagogik (M_PO_Son-2012 - amt. Veröffentlichung: 2012-06-15). E.L.V.I.S.: Erfurter Lehrveranstaltungsinformationssystem. Universität Erfurt. Abgerufen am 28.07.2019 von <https://sulwww.uni-erfurt.de/PublicServices/PruefungsOrdnungen/PruefungsOrdnung.aspx?PO=M&GE=2010>
- M_RPO_2010. Rahmenprüfungsordnung der Universität Erfurt für den Master-Studiengang (M_RPO_2010 - amt. Veröffentlichung: 2010-08-31). E.L.V.I.S.: Erfurter

- Lehrveranstaltungsinformationssystem. Universität Erfurt. Abgerufen am 28.07.2019 von https://sulwww.uni-erfurt.de/pruefungsangelegenheiten/pruefungsordnungen/M_2010/M_RPO_2010__2010-08-31.pdf
- Malmberg, Lars-Erik, Wanner, Brigitte, Sumra, Suleman & Little, Todd D. (2001). Action-control beliefs and school experiences of Tanzanian primary school students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 577-596.
- Manners, John & Durkin, Kevin. (2000). Processes involved in adult ego development: A conceptual framework. *Developmental Review*, 20(4), 475-513.
- Manners, John & Durkin, Kevin. (2001). A critical review of the validity of ego development theory and its measurement. *Journal of personality assessment*, 77(3), 541-567.
- Maxwell, Joseph A. & Loomis, Diane M. (2003). Mixed methods design. An alternative approach. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (Vol. 1, pp. 241-271).
- Mayring, Philipp. (1983). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp. (2010a). Qualitative inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601-613). Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, Philipp. (2010b). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mergenthal, Anna. (2015). *Prozesshaftigkeit und Zeit in der Konzeptualisierung von Inklusion*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Erfurt.
- Metzinger, Thomas. (2000). Die Selbstmodell-Theorie der Subjektivität: Eine Kurzdarstellung für Nicht-Philosophen in fünf Schritten. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 317-336). Weinheim: Beltz.
- Metzinger, Thomas (Hrsg.). (2006). *Grundkurs Philosophie des Geistes: Band 1: Phänomenales Bewusstsein*. Paderborn: mentis.
- Metzinger, Thomas (Hrsg.). (2007). *Grundkurs Philosophie des Geistes: Band 2: Das Leib-Seele-Problem*. Paderborn: mentis.
- Metzinger, Thomas. (2009). *The ego tunnel: The science of the mind and the myth of the self*. New York: Basic Books.
- Metzinger, Thomas (Hrsg.). (2010). *Grundkurs Philosophie des Geistes: Band 3: Intentionalität und mentale Repräsentation*. Paderborn: mentis.
- Metzinger, Thomas. (2014). *Der Ego-Tunnel. Eine neue Philosophie des Selbst: Von der Hirnforschung zur Bewusstseinsethik*. München: Piper.
- Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.). (2010). *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Miles, Matthew B. & Huberman, A. Michael. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, Melvin E & Cook-Greuter, Susanne R. (1994). *Transcendence and mature thought in adulthood: The further reaches of adult development*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Miller, Melvin E & Cook-Greuter, Susanne R. (2000). *Creativity, spirituality, and transcendence: Paths to integrity and wisdom in the mature self*. Stamford, CT: Greenwood Publishing Group.
- Mon, Mehm Tin. (2017). *Die Essenz des Buddha-Abhidhamma*. Berlin: Zeh.
- Morse, Janice M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing research*, 40(2), 120-123.
- Mummendey, Hans D. (2006). *Psychologie des "Selbst". Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Novy, Diane M & Francis, David J. (1992). Psychometric properties of the Washington University Sentence Completion Test. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1029-1039.
- Oevermann, Ulrich. (1993). Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In T. Jung & S. Müller-Dooch (Hrsg.), *"Wirklichkeit" im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. (S. 106-189). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (Bd. 1, S. 70-82). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich, Allert, Tilman, Konau, Elisabeth & Krambeck, Jürgen. (1979). Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352-434). Stuttgart: Metzler.
- Opalinski, Saskia & Scharenberg, Katja. (2018). Veränderung inklusionsbezogener Überzeugungen bei Studierenden durch diversitätssensible Lehrveranstaltungen. *Bildung und Erziehung*, 71(4), 449-464.
- Palmowski, Winfried. (2007). *Nichts ist ohne Kontext*. Dortmund: vml.
- Palmowski, Winfried. (2018). *Sagen wir mal so! Formative Sprache in der systemischen Pädagogik, Diagnostik und Beratung*. Dortmund: vml.

- Papert, Seymour & Harel, Idit. (1991). Situating constructionism. In I. Harel & S. Papert (Eds.), *Constructionism* (pp. 1-11). Westport, CT: Ablex.
- Pfaffenberger, Angela H, Marko, Paul W & Combs, Allan. (2011). *The postconventional personality: Assessing, researching, and theorizing higher development*. Albany, NY: SUNY Press.
- Piaget, Jean. (1974). *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Potter, Jonathan & Hepburn, Alexa. (2012). Eight challenges for interview researchers. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (Eds.), *The Sage handbook of Interview Research. The Complexity of Craft* (pp. 541-570). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Prenzel, Annedore. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske und Budrich.
- Prenzel, Annedore. (2018). Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In F. J. Müller (Ed.), *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2* (pp. 33-56). Gießen: Psychosozil-Verlag.
- Ramachandran, Vilayanur S & Rogers-Ramachandran, Diane. (1996). Synaesthesia in phantom limbs induced with mirrors. *Proceedings of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 263(1369), 377-386.
- Rapaport, David. (1960). The structure of psychoanalytic theory. *Psychological issues*, 2(2), 1-158.
- Rauchfleisch, U. (2006). Projektive Tests. In F. Petermann & M. Eid (Hrsg.), *Handbuch der Psychologischen Diagnostik* (S. 127-134). Göttingen: Hogrefe.
- Redmore, Carolyn. (1976). Susceptibility to faking of a sentence completion test of ego development. *Journal of Personality Assessment*, 40(6), 607-616.
- Reichert, Jo. (2000). Zur Gültigkeit von Qualitativer Sozialforschung. 2000, 1(2) <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002324>
- Reichert, Jo. (2009). Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung. 2009, 10(3) <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0903291>
- Reichert, Jo. (2019). Methodenpolizei oder Gütesicherung? Zwei Deutungsmuster im Kampf um die Vorherrschaft in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 20(1), 1-15. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.1.3205>
- Reis, Jack. (1997). *Ambiguitätstoleranz. Beiträge zur Entwicklung eines Persönlichkeitskonstruktes*. Heidelberg: Asanger.
- Reiser, Marius. (2010). *Bologna: Anfang und Ende der Universität*. Bonn: Dt. Hochschulverband.
- Rooke, David & Torbert, William R. (2005). Seven transformations of leadership. *Harvard Business Review*, 83(4), 66-76, 133. Abstract retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15807040>
- Rotter, Julian B & Rafferty, Janet E. (1950). *The Rotter Incomplete Sentences Blank: College Form: Manual*. New York, NY: Psychological Corporation.
- Sander, Alfred. (2004). Inklusive Pädagogik verwirklichen – zur Begründung des Themas. In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 11-22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scharmer, Claus Otto. (2009). *Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik*.
- Scheele, Brigitte & Groeben, Norbert. (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Die Heidelberger Struktur-Ge-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen*. Tübingen: Francke.
- Schmidt, Christiane. (2010). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Schmitz, Gerdmarie S & Schwarzer, Ralf. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(14), 12-25.
- Schneider, Wolfgang & Lindenberger, Ulman (Hrsg.). (2012). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Schreier, Margrit & Odağ, Özen. (2010). Mixed Methods. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 263-277). Wiesbaden: Springer VS.
- Schulz von Thun, Friedemann. (1981). *Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schumann, Brigitte. (2007). *"Ich schäme mich ja so!": die Sonderschule für Lernbehinderte als Schonraumfalle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütze, Fritz. (1978). *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. Fakultät für Soziologie an der Universität Bielefeld.
- Schütze, Fritz. (2016). Biographieforschung und narratives Interview. In F. Schütze (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung* (S. 55-73). Opladen: Barbara Budrich.
- Seitz, Simone & Haas, Benjamin. (2014). Inklusion kann gelernt werden! Weiterbildung von Lehrkräften für die Inklusive Schule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84(1), 9-20.
- Seitz, Simone & Scheidt, Katja. (2011). Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Unterricht. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 157-163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seligman, Martin E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.

- Snarey, John & Lydens, Lois. (1990). Worker equality and adult development: The kibbutz as a developmental model. *Psychology and Aging*, 5(1), 86-93.
- Speer, Susan A & Hutchby, Ian. (2003). From ethics to analytics: Aspects of participants' orientations to the presence and relevance of recording devices. *Sociology*, 37(2), 315-337.
- Sprinthall, Norman A. (1994). Counseling and social role taking: Promoting moral and ego development. In J. R. Rest & D. Narvaez (Eds.), *Moral development in the professions* (pp. 85-99). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Staemmler, Frank-M. (2015). *Das dialogische Selbst. Postmodernes Menschenbild und psychotherapeutische Praxis*. Stuttgart: Schattauer.
- Steinke, Ines. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. München: Juventa.
- Strauss, Anselm L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet M. (1990). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer VS.
- Strübing, Jörg, Hirschauer, Stefan, Ayaß, Ruth, Krähnke, Uwe & Scheffer, Thomas. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83-100.
- Sullivan, Clyde, Grant, Marguerite Q & Grant, J. Douglas. (1957). The development of interpersonal maturity: Applications to delinquency. *Psychiatry*, 20(4), 373-385.
- Sullivan, Harry Stack. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: Norton.
- Sullivan, Harry Stack. (1964). *The fusion of psychiatry and social sciences*. New York: Norton.
- Suzuki, Daisetz Teitaro, Fromm, Erich & De Martino, Richard. (1960). *Zen Buddhism and Psychoanalysis*. Oxford: Harper.
- Suzuki, Shunryu. (1993). *Zen-Geist Anfänger-Geist. Unterweisungen in Zen-Meditation* (6. Aufl.). Zürich: Theseus.
- Terhart, Ewald. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster, Westf.: WWU, Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik.
- Terhart, Ewald. (2006). Was wissen wir über gute Lehrer. *Pädagogik*, 58(5), 42-47.
- Test. (2018). In M. A. Wirtz (Hrsg.), Dorsch - Lexikon der Psychologie. Abgerufen am 28.10.2018 von <https://portal.hogrefe.com/dorsch/test-1/>
- Todt, Eberhard, Drewes, Ralf & Heils, Sigrid. (1994). The development of interests during adolescence. Social context, individual differences, and individual significance. In R. K. Silbereisen & E. Todt (Hrsg.), *Adolescence in context. The interplay of family, school, peers and work in adjustment* (S. 82-95). New York: Springer.
- Torbert, William R. (2004). *Action inquiry the secret of timely and transforming leadership*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Trumpa, Silke & Janz, Frauke. (2014). "Ich mach' mir die Welt, wie sie mir gefällt!" - Rekontextualisierungen und Verantwortungsübernahme im Implementierungsprozess der Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 61-78). Weinheim: Beltz.
- Trungpa, Chögyam. (2011). *Spirituellen Materialismus durchschneiden. (Original erschienen 1973: Cutting through spiritual materialism. Boston: Shambhala)*. Bielefeld: Theseus.
- Trungpa, Chögyam. (2013). *Wie unser Geist funktioniert. Ein kurzer und tiefer Einblick in die buddhistische Psychologie*. Oberstdorf: Windpferd.
- Tschannen-Moran, Megan & Hoy, Anita Woolfolk. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, Megan & Hoy, Anita Woolfolk. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Ueda, Shizuteru. (2011). *Wer und was bin ich? Zur Phänomenologie des Selbst im Zen-Buddhismus*. Freiburg i. B.: Karl Alber.
- UN. (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. (S. 1419-1457). Bundesgesetzblatt (BGBl) II: Deutscher Bundestag.
- Vaillant, George E & McCullough, Leigh. (1987). The Washington University Sentence Completion Test compared with other measures of adult ego development. *The American Journal of Psychiatry* (144), 1189-1194.
- Varela, Francisco J, Thompson, Evan & Rosch, Eleanor. (1992). *Der mittlere Weg der Erkenntnis. Die Beziehung von Ich und Welt in der Kognitionswissenschaft - der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung*. Bern: Scherz.
- Voss, Tamar, Kleickmann, Thilo, Kunter, Mareike & Hachfeld, Axinja. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, Westf.: Waxmann.
- Vygotskij, Lev S. (2014). *Denken und Sprechen*. Weinheim: Beltz.

- Watzlawick, Paul, Beavin, Janet H & Jackson, Don D. (1969). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.
- WBS_PO_SOP_2008. Prüfungs- und Studienordnung der Universität Erfurt für das weiterbildende Studium der Sonderpädagogik (WBS_PO_SOP - amtl. Veröffentlichung: 2008-07-14). E.L.V.I.S.: Erfurter Lehrveranstaltungsinformationssystem. Universität Erfurt. Abgerufen am 28.07.2019 von <https://sulwww.uni-erfurt.de/PublicServices/PruefungsOrdnungen/PruefungsOrdnung.aspx?PO=WBS>
- Weber, Max. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft. Vollständiger Nachdruck der Estausgabe (1922)*. Tübingen: Mohr.
- Weinreich, Wulf Mirko. (2005). *Integrale Psychotherapie. Ein umfassendes Therapiemodell auf der Grundlage der Integralen Philosophie nach Ken Wilber*. Leipzig: Araki.
- Weischede, Gerald & Zwiebel, Ralf. (2009). *Neurose und Erleuchtung. Anfängergeist in Zen und Psychoanalyse. Ein Dialog*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Westenberg, P. Michiel, Blasi, Augusto & Cohn, Lawrence D. (1998). *Personality development: Theoretical, empirical, and clinical investigations of Loevinger's conception of ego development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Westenberg, P. Michiel, Hauser, Stuart T. & Cohn, Lawrence D. (2004). Sentence completion measurement of psychosocial maturity. In M. J. Hilsenroth & D. L. Segal (Eds.), *Comprehensive handbook of psychological assessment* (Vol. 2, pp. 595-616). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Westerhoff, Jan. (2009). *Nagarjuna's Madhyamaka. A philosophical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiesmann, Christian & Budzin, Daniel. (2019). Warum Inklusion auch ein innerer Prozess ist. Gruppenanalytische Perspektiven im Inklusionsdiskurs. In R. Stein, P.-C. Link & P. Hascher (Hrsg.), *Frühpädagogische Inklusion und Übergänge* (Bd. 16, S. 123). Berlin: Frank und Timme.
- Wilber, Ken. (1984). *Wege zum Selbst*. München: Kösel.
- Wilber, Ken. (1988). *Die drei Augen der Erkenntnis. Auf dem Weg zu einem neuen Weltbild*. München: Kösel.
- Wilber, Ken. (1991). *Das Spektrum des Bewußtseins. Eine Synthese östlicher und westlicher Psychologie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Wilber, Ken. (1995). *Sex, ecology, spirituality. The spirit of evolution*. Boston: Shambhala.
- Wilber, Ken. (1997). *Eine kurze Geschichte des Kosmos*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Wilber, Ken. (2001). *Integrale Psychologie. Geist, Bewußtsein, Psychologie, Therapie*. Freiamt: Arbor.
- Wilber, Ken. (2011). *Eros, Kosmos, Logos. Eine Jahrtausend-Vision* (5. Aufl., Lizenzausg.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Young-Eisendrath, Polly F. & Hall, James A. (Eds.). (1987). *The book of the self. Person, pretext, and process*. New York: New York University Press.

Anhang

Anhänge A – D dienen der Dokumentation. Mit Ausnahme der Fußnotennummerierung ist der Text mit dem Original identisch. Fehler wurden bewusst übernommen, jedoch aufgrund ihrer großen Anzahl nicht als solche gekennzeichnet.

A Inklusionsbeauftragten-Aufgabe

Dipl.-Psych. Alexander Leuthold
Universität Erfurt
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Fachgebiet Sonder- und Sozialpädagogik
Inklusive Pädagogik/ Sonderpädagogische Psychologie und Diagnostik
Nordhäuser Straße 63
D-99089 Erfurt

Vorlesung: Einführung in die Sonderpädagogische Psychologie (WS 13/14)

Prüfungsleistung: Explikation

Ausgangssituation zur Explikation:

Wir schreiben das Jahr 2018. In ganz Europa wurden durch das Europäische Parlament und mit Zustimmung der Regierungen der jeweiligen Einzelstaaten regionale sogenannte Superministerien zur Umsetzung von Inklusion gegründet. Die Amtszeit der jeweiligen Superminister_innen für Inklusion beträgt 10 Jahre. Alle Mitarbeiter_innen befinden sich in einem unbefristeten Beschäftigungs- bzw. Beamtenverhältnis auf der Grundlage der jeweiligen Landesgesetze. Für Deutschland wurde, in Orientierung an der föderalen Struktur mit 16 Gliedstaaten, in jedem Bundesland ein „Superministerium Inklusion“ gegründet, so auch in Thüringen.

Das Ministerium hat die Aufgabe, im Bundesland Thüringen Inklusion auf der Grundlage der „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ umzusetzen. Es hat sehr weitreichende Befugnisse und kann u. a. in die Zuständigkeitsbereiche aller Landesministerien „hineinregieren“. Das „Superministerium Inklusion Thüringen“ hat 23 Inklusionsbeauftragte im Range eines Ministerialdirigenten/ einer MinisterialdirigentIn (für die 17 Landkreise und 6 kreisfreien Städte Thüringens jeweils eine_n). Diese können in ihrem Landkreis bzw.

in ihrer kreisfreien Stadt frei schalten und walten. Sie sind direkt der amtierenden Ministerin unterstellt. Diese hat das letzte Wort bezüglich aller regionsübergreifenden Massnahmen und nimmt im Übrigen vor allem eine koordinierende, moderierende und prozessbegleitende Rolle ein.

Sie sind der/ die „Inklusionsbeauftragte Erfurt“. Sie haben den Auftrag, Inklusion in Erfurt einzuführen bzw. zu „kultivieren“. Alle Ihre Entscheidungen können ohne Verzögerung durch Anhörungen oder Genehmigungsverfahren sofort umgesetzt werden. Lediglich bei eventuell geplanten Maßnahmen außerhalb Erfurts oder bei landesweiten Maßnahmen müssen Sie sich mit den jeweiligen Kolleg_inn_en bzw. mit der Ministerin selbst abstimmen, was aber auf „dem kurzen Dienstweg“ gut möglich ist.

Ihr Budget beträgt 15 EUR je Einw. und Jahr, somit rund 3.000.000 EUR jährlich⁶². Es steht Ihnen völlig frei, was Sie damit tun. Sie können in eine oder in zahlreiche Maßnahmen investieren. Überdies können Sie auch Maßnahmen durchführen, die Ihr Budget in keiner Weise belasten, indem Sie etwa in Institutionen neue Regeln einführen, Verfahrensweisen oder Abläufe ändern, Verordnungen erlassen etc. Ihr Machtbereich erstreckt sich auf alle staatlichen und kommunalen Institutionen und deren Mitarbeiter_innen, auf alle öffentlichen Gebäude und Einrichtungen, unabhängig davon, ob diese ansonsten der Stadt, dem Land oder gar dem Bund unterstehen. Über Privatpersonen und Einrichtungen und Gebäude in Privatbesitz können Sie jedoch nicht verfügen. Sofern Sie hier Einfluss nehmen möchten, sind Sie auf Kooperationen angewiesen, können Fördermittel vergeben, etc.

Explikationsaufgabe:

1. Bitte skizzieren Sie, wie Sie Ihren Auftrag verstehen und ausfüllen wollen, welches Verständnis von Inklusion Sie zugrundelegen und welche allgemeine „Inklusionspolitik“ Sie verfolgen wollen.
2. Bitte beschreiben Sie Art, Umfang und Zeitrahmen der Maßnahmen, in die Sie investieren wollen. Begründen Sie die Maßnahmen und geben Sie an, welche Effekte in Bezug auf Ihren Auftrag Sie sich davon versprechen.

Hinweis: Die Aufgabenstellung ist fiktiv. Aufgrund der Aktualität des Themas Inklusion können Sie zahl- und umfangreiches Material finden, das sich für die Aufgabenstellung verwerten lässt. Andererseits lässt die fiktive Aufgabenstellung (Zukunft, große administrative Macht) einen gewissen Spielraum für Phantasie, der in der Realität nicht gegeben ist.

Sie dürfen sich mit Ihren Kommiliton_inn_en austauschen und Sie dürfen zugreifen auf was Sie wollen: Bücher, Zeitschriften, Internet, etc. Wenn Sie dies jedoch tun, so achten Sie auf eine korrekte Quellenangabe und eine wissenschaftliche Zitierweise.

Sie müssen jedoch zur Bearbeitung der Aufgabe nicht auf weitere Dokumente zugreifen. Sie können allein von Ihrem gegenwärtigen Verständnis ausgehen.

⁶² Diese Angabe dient lediglich zu Ihrer Orientierung. Sie müssen keine betriebswirtschaftlichen Berechnungen durchführen. Sie sollten jedoch nicht mit Maßnahmen planen, die dieses Budget offensichtlich bei weitem übersteigen würden.

Bedenken Sie, dass die Arbeiten und Ideen anderer uns einerseits inspirieren andererseits jedoch auch voreingenommen machen können.

Es kommt mir auf IHRE Lösung an! Ich möchte wissen, wie SIE das Problem angehen.

Bitte bearbeiten Sie die Aufgabe, so gut es Ihnen möglich ist.

Zur Orientierung: Ich habe nichts dagegen, wenn Sie viel Zeit aufwenden. Es ist jedoch auch in Ordnung, wenn Sie nur etwa 1,5 bis 2 Stunden konzentrierter Arbeit investieren.

Frist: Bitte reichen Sie Ihre Bearbeitung spätestens bis zum 14.02.2014, 24.00 Uhr per email an alexander.leuthold@uni-erfurt.de ein. Reichen Sie keine Gemeinschaftsproduktionen ein. Senden Sie unbedingt eine Textdatei ein, **keine PDF!** Bitte benennen Sie die Datei mit „Expl.<Ihr Nachname>“!

Ich freue mich auf Ihre Ideen! Ich hoffe, Sie empfinden die Aufgabenstellung als angemessene Herausforderung und haben auch ein wenig Spass an der Bearbeitung!

————— Den folgenden Abschnitt bitte ausfüllen/ ergänzen —————

Hinweis: Die Teilnahme an der Explikation ist freiwillig. Alternativ haben Sie die Möglichkeit, die Prüfungsleistung durch Teilnahme an der Veranstaltungsklausur zu erbringen. Mit der Teilnahme an der Explikation, d. h. mit dem Übersenden der Datei, die Ihre Bearbeitung enthält, erklären Sie sich einverstanden, dass die von Ihnen gemachten Angaben zur Person und die von Ihnen eingereichte Bearbeitung der Aufgabe (Explikation) sowie der von Ihnen ebenfalls eingereichte Satzergänzungstest (MAP) anonymisiert zu Forschungszwecken weiter verarbeitet werden.

Ich habe den Hinweis zur anonymisierten Weiterverarbeitung der von mir eingereichten Unterlagen gelesen und bin damit einverstanden⁶³:

Bitte machen Sie des Weiteren folgende Angaben:

Name⁶⁴:

Geschlecht:

Studiengang:

Nebenstudienrichtung:

Gegenwärtiges Fachsemester:

Wie sehen Sie Ihre berufliche Zukunft in Bezug auf das Schulsystem?

⁶³ Bitte erklären Sie Ihr Einverständnis hinter dem Doppelpunkt, z. B. durch Eingabe des Wortes **Ja**

⁶⁴ Wer den MAP anonym eingesandt hat, trägt bitte anstelle des Namens die zugesandte Chiffre Nr. ein.

eindeutig außerhalb – eher außerhalb – unentschieden – eher innerhalb – eindeutig innerhalb
von Schule ⁶⁵

Bitte beginnen Sie Ihre Ausführungen auf der nächsten Seite dieses Dokumentes


⁶⁵ Bitte markieren Sie das Zutreffende durch Unterstreichung oder **Fettsetzung**

[Hier beginnen:]

B Deckblatt Satzergänzungstest

MAP Satzergänzungstest

science **AL G000**

<p style="text-align: center;">Maturity Assessment Profile (MAP) Selbstentwicklungsprofil © Cook-Greuter 2010</p> <p style="text-align: center;">Satzergänzungsverfahren Dipl.-Psych. A. Leuthold – Forschungsedition –</p>	
<p>Der theoretische Bezugsrahmen dieses Testverfahrens ist das Leadership Maturity Framework (LMF). Es macht Cook-Greuters seit nunmehr 30 Jahren andauernde Forschung zur Erwachsenenentwicklung für die persönliche und berufliche Entwicklung nutzbar. Das LMF verfeinert und erweitert Loevingers Theorie zur Ich-Entwicklung und berücksichtigt Torberts Modell persönlicher Transformation und der Transformation von Organisationen.</p> <p>Vor diesem Hintergrund bestimmt der MAP die gegenwärtige Handlungslogik und die Führungsreife einer Person innerhalb der neun Stufen zunehmenden Umfassens des LMF. Anders formuliert wird dasjenige Niveau ausgewiesen, von dem aus die betreffende Person hauptsächlich die Dinge betrachtet und in der Welt handelt. Der so ermittelte Kennwert ist hochvalide und zuverlässig.</p> <p>Speziell qualifizierte Auswerter analysieren Ihre Antworten und erstellen Ihr einzigartiges MAP Selbstentwicklungsprofil. Dieses kennzeichnet Ihre gegenwärtige Handlungslogik und weist auf spezifische Stärken, Interessen und Schwächen hin. Gegebenenfalls wird auch eine Neben- oder Rückzugs-Handlungslogik ausgewiesen, auf die Sie bei Bedarf (z.B. unter Stress) zurückgreifen. Ansatzpunkte für Weiterentwicklung sowie Ihre größte Herausforderungen werden genannt und Sie erhalten spezifische Hinweise und Empfehlungen für inneres Wachstum und persönlichen Wandel.</p>	<p>Anleitung:</p> <ul style="list-style-type: none"> Die folgenden drei Seiten bestehen aus 36 Satzanfängen unterschiedlichster Art. Bitte machen Sie lediglich jeden Satz zu Ende so gut Sie können. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Bitte bearbeiten Sie die Aufgaben hintereinanderweg. Dafür haben Sie insgesamt 60 Minuten Zeit. Benutzen Sie nach jeder Antwort die Tabulator-Taste oder den Cursor, um zum nächsten Feld zu kommen. Dieses Dokument wird mit höchster Vertraulichkeit behandelt. Antworten Sie spontan und ehrlich. Das Dokument wird nach Eingang für die "Weiterverarbeitung" im Rahmen der Forschung anonymisiert. Vergewissern Sie sich, dass alle Angaben unten auf dieser Seite vollständig sind, und dass Ihre Initialen (Ihr Pseudonym) und das Datum der Fertigstellung (aber nicht Ihr Name) auf allen Seiten eingefügt ist. Bitte speichern Sie den Test mit Ihren Antworten, und senden Sie alles als Anhang per e-mail an: <u>< alexander.leuthold@uni-erfurt.de ></u> <p style="text-align: center;">Bitte senden Sie die Datei im Word-Format, nicht als PDF!</p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <i>Name/ Pseudonym</i> <i>Beruf/ Position</i> <i>Volle Adresse mit PLZ</i> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <i>Email</i> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;"> <i>Muttersprache</i> </div>

Bitte fügen Sie für weitere Forschungen zu diesem Messinstrument folgende persönliche Informationen hinzu:

Geschlecht	Alter	Ausbildung bzw. höchster Bildungsabschluss

Erhalten am:

C Satzergänzungstest MAP (modifizierter WUSCT) – Itemliste

Übersicht zu den verwendeten SCT-Items*				
SCT	Deutscher Item Text	Form 9-62	Masterlist	Manual
1	Kinder großzuziehen	1	2	✓
2	Wenn ich kritisiert werde		3	✓
3	Ein wahrer Freund			
4	Die Arbeit eines Mannes		4	✓
5	Mit anderen Leuten zusammen zu sein	5	5	✓
6	Was ich an mir selbst schätze, ist	6	6	✓
7	Meine Mutter und ich	7	7	✓
8	Was mich in Schwierigkeiten bringt	8	8	✓
9	Bildung	9	9	✓
10	Wenn Leute hilflos sind	10	10	✓
11	Frauen haben es gut, weil	11	11	✓
12	Ein guter Chef		51	✓
13	Ein Mädchen hat ein Recht auf		13	✓
14	Veränderung ist			✓
15	Als ich hörte, dass sie über Sex sprachen	21	15	✓
16	Ich bedaure	16	16	✓
17	Als sie mir ausgewichen sind	3	38	✓
18	Regeln sind		18	✓
19	Der Kriminalität könnte ein Ende gesetzt werden wenn		19	✓
20	Männer haben es gut weil	20	20	✓
21	Ich kann Leute nicht ausstehen, die		21	✓
22	Manchmal macht sie/er sich Sorgen	22	22	✓
23	Ich bin	23	23	✓
24	Wenn ich mehr Geld hätte		39	✓
25	Mein Hauptproblem ist	25	25	✓
26	Wenn ich wütend werde		41	✓
27	Angestellte, die aus der Reihe tanzen		52	✓
28	Ein Ehemann hat ein Recht auf		26	✓
29	Wenn meine Mutter	4	40	✓
30	Wenn ich die Leitung hätte		**	✓
31	Mein Vater	12	31	✓

32	Wenn ich nicht das bekommen kann, was ich will	32	32	✓
33	Wenn ich nervös bin	17	45	✓
34	Für eine Frau ist Karriere	34	34	✓
35	Ich bekomme Gewissensbisse, wenn	35	35	✓
36	Manchmal wünschte sie/er sich	29	30	✓
<p>* Die Entsprechungen der verwendeten deutschen Version sind angegeben als Item-Nummern der ursprünglichen , Form 9-62 des WUSCT (Loevinger, Wessler & Redmore, 1970) und der <i>Masterlist</i> von Cook-Greuter (1999/2010, 204), deren erste 36 Items identisch sind mit der Überarbeitung (Form 81) von Hy & Loevinger (1996).</p> <p>** Item 30, <i>If I were in charge</i>, ist dort nicht gelistet. Das Item 50 in der <i>masterlist</i> ist jedoch sehr ähnlich: <i>If I were King/ Queen</i>.</p>				

D Dokumentation exemplarischer Daten

ID 018, w, 22, E4 – Satzergänzungen

- 01 Kinder großzuziehen *mach Spass.*
- 02 Wenn ich kritisiert werde *bin ich traurig.*
- 03 Ein wahrer Freund *ist jemand der mich auch kritisieren kann ohne dass ich es ihm übel nehme.*
- 04 Die Arbeit eines Mannes *soll sein Leben ausfüllen.*
- 05 Mit anderen Leuten zusammen zu sein *ist das wichtigste für mich.*
- 06 Was ich an mir selbst schätze, ist *dass ich kontaktfreudig bin.*
- 07 Meine Mutter und ich *gehören zusammen.*
- 08 Was mich in Schwierigkeiten bringt, ist *manchmal meine Faulheit.*
- 09 Bildung *sollte für jeden zugänglich sein.*
- 10 Wenn Leute hilflos sind *helfe ich gerne.*
- 11 Frauen haben es gut, weil *sie schön sind.*
- 12 Ein guter Chef *ist jemand, der sich gut mit seinen Mitarbeitern versteht und gerecht ist.*
- 13 Ein Mädchen hat ein Recht auf *Bildung und Gleichstellung.*
- 14 Veränderung *ist etwas schönes.*
- 15 Als ich hörte, dass sie über Sex sprachen, *war ich sehr amüsiert.*
- 16 Ich bedaure *dass uns das Studium zu wenig Freiräume lässt.*
- 17 Als sie mir ausgewichen sind, *dachte ich mir ich hab etwas falsch gemacht.*
- 18 Regeln sind *dafür da um gebrochen zu werden.*
- 19 Der Kriminalität könnte ein Ende gesetzt werden, wenn *alle Menschen glücklich wären.*
- 20 Männer haben es gut, weil *sie Männer sind.*
- 21 Ich kann Leute nicht ausstehen, die *nicht authentisch sind.*
- 22 Manchmal macht sie sich Sorgen *weil sie dem Ideal der Gesellschaft nicht entspricht.*
- 23 Ich bin *toll.*
- 24 Wenn ich mehr Geld hätte *würde ich viel mehr reisen.*
- 25 Mein Hauptproblem ist *das Nägelkauen.*
- 26 Wenn ich wütend werde *werfe ich Sachen durch die Gegend.*
- 27 Angestellte, die aus der Reihe tanzen *sind individuell und deshalb toll.*
- 28 Ein Ehemann hat ein Recht auf *all das was ein unverheirateter Mann auch hat.*
- 29 Wenn meine Mutter *da ist bin ich froh.*

- 30 Wenn ich die Leitung hätte *würde ich mich feiern.*
- 31 Mein Vater ist toll.
- 32 Wenn ich nicht das bekommen kann, was ich will *such ich mir was anders das ich gerne haben würde.*
- 33 Wenn ich nervös bin, *kaue ich meine Nägel.*
- 34 Für eine Frau ist Karriere *genauso toll wie für einen Mann.*
- 35 Ich bekomme Gewissensbisse, wenn *ich anderen Leuten nicht helfen kann, weil es mir selbst gerade nicht gut geht.*
- 36 Manchmal wünschte sie *freier zu sein.*

ID 018, w, 22, E4 – Explikationstext

01 Name: [entfernt, A.L.]

02 Geschlecht: Weiblich

03 Studiengang: Förderpädagogik

04 Nebenstudienrichtung:Anglistik/ Amerikanistik

05 Gegenwärtiges Fachsemester: 1

06 Wie sehen Sie Ihre berufliche Zukunft in Bezug auf das Schulsystem?

07 eindeutig außerhalb – eher außerhalb – unentschieden – eher innerhalb –
eindeutig innerhalb von Schule

08 Bitte beginnen Sie Ihre Ausführungen auf der nächsten Seite dieses Dokumentes

09

10 [Hier beginnen:]

11 Das Wort „Inklusion“ ist nicht nur in meinem Studiengang allgegenwärtig, sondern auch gerade im schulischen Bereich, wenn es um den gemeinschaftlichen Unterricht geht. Dieses Wort setzt somit voraus, dass wir ein Teil unserer Mitmenschen nicht an unserer Gesellschaft teilnehmen lassen und somit excludieren. Inklusion sollte aber nicht nur in den Bildungseinrichtungen stattfinden, sondern auch überall, wo gemeinschaftliches Leben stattfindet, sei es im Theater, Sportvereinen oder in Musikschulen.

12 Als Inklusionsbeauftragte würde ich nicht erst in den Schulen damit anfangen, sondern in der Gesellschaft. Es sind doch meist die Eltern, die etwas höhere Klassen in unsere Gemeinschaft, die Angst davor haben ihr Kind würde nicht mehr richtig gefördert werden, wenn es mit einem als anders wahrgenommenem Kind gemeinsam unterrichtet werden würde. Der natürliche Umgang mit sogenannten beeinträchtigten Menschen würde meiner Meinung nach viele Vorurteile abbauen.

13 Als aller erstes würde ich viele öffentliche Einrichtungen barrierefrei umgestalten. Wir als Menschen, die nicht den Luxus haben einen Rollstuhl benutzen zu dürfen, wissen teilweise überhaupt nicht wie schwierig alleine der Weg zum Einkaufen ist, sei es die Treppenstufen zur Bahnhaltestelle, Bordsteinkanten oder Pflastersteine, die als unüberwindbar zu scheitern scheinen und uns teilweise nicht mal ins Auge fallen.

14 Wenn wir uns mit dem Thema Inklusion beschäftigen, sollten wir auch an die sozial schwachen Menschen in unserer Gesellschaft denken, denen oft das Recht verweigert wird aus finanziellen Gründen aktiv an unserem Leben teilnehmen zu können. Für diese Menschen müssten wir Möglichkeiten schaffen, dass sie diese Barriere überwinden könnten. Ich würde hierfür Mittel beantragen, dass Menschen die nachweislich sich die Teilhabe an einem Sportverein, Kinobesuch, etc. nicht leisten können Gelder dafür beantragen könnten, dass dies für sie möglich wird.

15 Inklusion an Schulen scheint für viele geradezu unmöglich, was ich persönlich sehr schade finde. Ich finde gerade in einer Gesellschaft, in der angeblich Toleranz und das gemeinschaftliche Miteinander als oberstes Gebot gilt, sollte doch wünschenswerter Weise den Weitblick haben über Inklusion wenigstens zukunftsorientiert nachzudenken.

16 Erst vor kurzem habe ich auf Spiegel online einen Artikel über Inklusion gelesen, wobei es um dessen Finanzierung ging und dass uns dafür nicht genügend geldliche Mittel zur Verfügung stehen würde. Ganz entsetzt war ich, als ich mir die Leserkommentare durchgelesen habe. Ein Leser hatte diesen Artikel kommentiert und war der Meinung, dass wir durch pränatale Voruntersuchungen doch bald keine behinderten Menschen mehr in unserer Gesellschaft haben werden und das deshalb das Thema Inklusion passe wäre. Wenn so unsere erwachsene Generation denkt, dann müssen wir ganz schnell handeln um dem entgegenzuwirken zu können.

17 Inklusion muss erst in unseren Köpfen stattfinden und kann dann in die Praxis umgewandelt werden. Das heißt ich würde als Inklusionsbeauftragte unter anderem auch das Geld für Werbekampagnen ausgeben. Ich glaub ein andres Problem ist, dass die meisten Menschen sich eine inklusive Schule einfach nicht vorstellen können. Es wird auch viel zu wenig publik gemacht wie man das alles umsetzen könnte. Ohne die Vorstellung der Menschen anzuregen wie genau unsere Schulen in der Zukunft aussehen könnten, werden wir auch nicht so schnell Unetrstützer dieses Projektes gewinnen können.

18 Zu guter Letzt, dürfen wir niemals damit aufhören uns mit dem Thema Inklusion auseinanderzusetzen. Gerade weil unsere Gesellschaft willkürlich entscheidet wer dazugehören darf und wer nicht. Interessant finde ich auch den Behinderungsbegriff in unserer Gesellschaft, wenn man bedenkt dass in manchen arabischen Länder Frauen als behindert stigmatisiert werden, die keine Kinder bekommen können, was paradoxer Weiße meist nicht einmal etwas mit der Fruchtbarkeit der Frau zu tun hat, sondern mit dem des Mannes. Nur weil Menschen anders ihre Wirklichkeit wahrnehmen, als die meisten anderen Menschen das in einer Gesellschaft machen, heißt das noch lange nicht, dass ihre Wirklichkeit schlechter oder falsch ist und unsere die einzige Wahre ist.

19 Wir schließen willkürlich Menschen aus unserer Gesellschaft aus, die wir als anders wahrnehmen ohne zu wissen, ob wir nicht vielleicht diejenigen sind die Behindert sind. Dies lässt sich auch ganz deutlich an einem Beispiel aufzeigen. Wenn eine hörende Person nur mit Menschen zusammen wäre , die nicht hören könnten und diese Menschen würden in der Gebaerdensprache miteinander kommunizieren und wenn diese Person diese Art von Kommunikation nicht verstehen würde, wäre diese Person gehindert somit behindert an dem Gespräch aktiv teilzunehmen und die Wirklichkeit dieser Menschen zu verstehen.

ID 049, w, 24, E5 – Satzergänzungen

- 01 Kinder großzuziehen *ist nicht immer einfach aber immer schön.*
- 02 Wenn ich kritisiert werde *kann ich schonmal überreagieren.*
- 03 Ein wahrer Freund *geht mit dir durch dick und dünn.*
- 04 Die Arbeit eines Mannes *unterschiedet sich nicht von der Arbeit einer Frau.*
- 05 Mit anderen Leuten zusammen zu sein *kann auch schonmal zu viel werden.*
- 06 Was ich an mir selbst schätze, *ist meine Ambitionen immer mein bestes zu geben.*
- 07 Meine Mutter und ich *haben uns kaum gekannt.*
- 08 Was mich in Schwierigkeiten bringt, *ist mein Helfersyndrom.*
- 09 Bildung *ist das A und O.*
- 10 Wenn Leute hilflos sind *sollten sie sich nicht scheuen um Hilfe zu bitten.*
- 11 Frauen haben es gut, weil *weil sie das Glück haben, Kinder unter ihrem Herzen tragen zu dürfen.*
- 12 Ein guter Chef *nimmt sich selbst nicht so ernst.*
- 13 Ein Mädchen hat ein Recht auf *alles das, auf das ein Junge auch Recht hat.*
- 14 Veränderung *ist allgegenwärtig.*
- 15 Als ich hörte, dass sie über Sex sprachen, *dachte ich: Naja, was solls.*
- 16 Ich bedaure *nicht viel in meinem Leben.*
- 17 Als sie mir ausgewichen sind, *musste ich nachbohren.*
- 18 Regeln sind *nicht umsonst aufgestellt worden aber auch nicht immer bedingungslos zu befolgen.*
- 19 Der Kriminalität könnte ein Ende gesetzt werden, wenn *die Totale Überwachung eines Kommunistischen Regimes eingeführt wird, zumindest wenn man Wirtschaftler fragt.*
- 20 Männer haben es gut, weil *das einzige was die Natur ihnen nimmt, ihre Haare sind.*
- 21 Ich kann Leute nicht ausstehen, die *sich stets nur auf andere verlassen und so auch noch durchs Leben kommen.*
- 22 Manchmal macht sie sich Sorgen *das sie nicht genug macht.*
- 23 Ich bin ehrgeizig.
- 24 Wenn ich mehr Geld hätte *würde ich bereits im Grünen wohnen.*
- 25 Mein Hauptproblem ist *mein Helfersyndrom.*
- 26 Wenn ich wütend werde *kann ich auch schonmal laut werden.*
- 27 Angestellte, die aus der Reihe tanzen *werden zum Chef zitiert.*
- 28 Ein Ehemann hat ein Recht auf *alles das worauf eine Ehefrau ein Recht hat.*

- 29 Wenn meine Mutter noch Leben würde, wären wir bestimmt gute Freunde geworden.
- 30 Wenn ich die Leitung hätte wäre ich wahrscheinlich Überfordert.
- 31 Mein Vater ist ein Großartiger Mensch.
- 32 Wenn ich nicht das bekommen kann, was ich will bin ich nicht lange enttäuscht.
- 33 Wenn ich nervös bin, kaue ich an den Nägeln.
- 34 Für eine Frau ist Karriere immer auch die Frage nach der Familie. Entweder - Oder.
- 35 Ich bekomme Gewissensbisse, wenn mich jemand um Hilfe bittet und ich ablehnen muss.
- 36 Manchmal wünschte sie sich mehr getan zu haben.

ID 049, w, 24, E5 – Explikationstext

01 Ich habe den Hinweis zur anonymisierten Weiterverarbeitung der von mir eingereichten Unterlagen gelesen und bin damit einverstanden:

02 Bitte machen Sie des Weiteren folgende Angaben: Ja

03 Name: [entfernt, A.L.]

04 Geschlecht: weiblich

05 Studiengang: Erziehungswissenschaften

06 Nebenstudienrichtung: Literaturwissenschaften

07 Gegenwärtiges Fachsemester: 5

08 Wie sehen Sie Ihre berufliche Zukunft in Bezug auf das Schulsystem?

09 eindeutig außerhalb – **eher außerhalb** – unentschieden – eher innerhalb – eindeutig innerhalb von Schule

10 1.) Bevor ich meinen Auftrag als Inklusionsbeauftragte Erfurt und mein Verständnis von diesem skizzieren kann, muss ich einen Exkurs in die gegenwärtige Situation und damit in die tatsächlichen Gegebenheiten unternehmen. 2006 wurde die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen verabschiedet. Dies war nötig da Menschen mit Behinderungen immer wieder die Grundrechte versagt wurden. Zu dieser Gruppe von Menschen zählen 10% der gesamten Weltbevölkerung, das sind ca. 650.000.000 Menschen, in Deutschland waren es 2009 9,6 Millionen. All diese Menschen leben im gleichen Kontext wie die ‚normalen‘ Menschen und ihnen werden vom Gesetz her die gleichen Rechte und Lebensbedingungen zugestanden, wie allen anderen. Jedoch werden viele, für uns selbstverständliche Rechte, für Menschen mit Behinderung immer wieder beschnitten. Zu ihnen zählen: Das Recht (-) auf ein gute Bildung; sich frei und ungehindert Fortzubewegen; einem selbstbestimmten Leben in der Gesellschaft; Arbeit zu finden (auch Hochqualifiziert); Zugang zu Informationen zu haben; auf eine angemessene Gesundheitsversorgung; auf das Wahlrecht; ihre eigenen Entscheidungen zu treffen. Inklusion ist im allgemeinen, das Wertschätzen, Akzeptieren und Tolerieren von allen Menschen (auch denen mit Behinderung) vor allem im Bereich der Bildung und Erziehung. Die vollständige Akzeptanz von Diversität und Heterogenität wird hierbei als Normalzustand vorausgesetzt. Die Konvention beinhaltet in Artikel 3, die Grundsätze: die Achtung der dem Menschen innewohnenden Würde; seiner individuellen Autonomie, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, sowie seiner Unabhängigkeit; die Nichtdiskriminierung; die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft; die Achtung vor der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit; die Chancengleichheit; die Zugänglichkeit; die Gleichberechtigung von Mann und Frau; die Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen und die Achtung ihres Rechts auf Wahrung ihrer Identität..

11 Leider gab es bei der Übersetzung ins Deutsche erhebliche Schwierigkeiten und es wurden sogenannte ‚Schattenübersetzungen‘ formuliert. Einer dieser Fehler ist beispielsweise, dass das englische Wort ‚inclusion‘ fälschlicherweise mit dem deutschen Begriff ‚Integration‘ übersetzt wurde. Das es einen erheblichen Unterschied zwischen diesen beiden Begriffen gibt ist augenscheinlich.

12 Diese Grundsätze sollen das uneingeschränkte Zusammen- und Miteinanderleben von Menschen mit und ohne Behinderungen in allen Lebenslagen gewährleisten. Sie sollen unter Achtung von ihren individuellen Schwächen, Stärken und Bedürfnissen uneingeschränkt Teilhaben können. Um dies Umzusetzen sind die Vertragsstaaten der Konvention dazu angehalten Maßnahmen der Gewährleistung zu ergreifen, wie beispielsweise Aufklärungsarbeit usw. Weiter müssen die Vertragsstaaten nach 2 Jahren (und danach alle 4 Jahre) einen Bericht vorlegen in dem sie die Entwicklung und Umsetzung bzw. Erfüllung der Konvention vorlegen. Der erste Staatsbericht wurde am 3. August 2011 eingereicht.

13 Die bereits ergriffenen Maßnahmen sind beispielsweise die gesetzlich vorgeschriebene Barrierefreiheit von Internetseiten und die Befreiung von den Rundfunkgebühren. Auch wurden das Sozial- und Betreuungsgesetz erweitert. Weiter gibt es nun Anlaufstellen der Konvention wie z.B. die Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention.

14 Schreiten wir nun ins Jahr 2018, nach einem weiteren Staatsbericht über mehr oder weniger effektiv durchgesetzte Maßnahmen, die in Deutschland eine Inklusive Gesellschaft weiter nicht mal erahnen lassen. Die europaweiten Superministerien und die oben genannten Maßnahmen treten ein und wir finden uns in Erfurt wieder. Ich, in meiner Funktion als Inklusionsbeauftragter der Stadt Erfurt, sehe mich in der Pflicht die schrittweise Durchführung der Konvention voran zu treiben und damit von Grund auf zu beginnen. Die Inklusion der Gesellschaft kann und soll nicht peu à peu geschehen sondern sofort umgesetzt werden. Da dies jedoch im jetzigen Zustand der Gesellschaft nicht denkbar ist, müssen erst grundlegende Veränderungen vorgenommen werden. Zu ihnen zählen die absolute Barrierefreiheit in Gebäuden, beim Einkaufen usw., die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und Pädagogen(innen) und natürlich ein einheitliches Schulsystem inklusive. Der letzte ist auch der weitreichendste Punkt und fällt nicht in meinen Zuständigkeitsbereich (dazu später mehr). Ich sehe mich in der Pflicht meine Pläne der amtierenden Ministerpräsidentin, Frau Lieberknecht, vorzulegen und sie dahingehend zu motivieren, auch an ihre Vorgesetzten zu treten um nicht nur Kreis- und Kommunale Erfolge zu erzielen, sondern Bundesweite. Für mich ist Inklusion vor allem in der Elementar- und Primarstufe anzusiedeln, um der nächsten Generation ein vorurteilsfreies Lernen und das Aufwachsen ohne Unterschiede zu ermöglichen. Diese nächste Generation ist noch Vorurteilsfrei und kann es somit bleiben, sie wird keinen Gedanken daran verschwenden was Inklusion ist, sondern diese als einzige Art des Lebens in unserer Gesellschaft akzeptieren. Ist dies vollbracht kann die sukzessive Umstellung der folgenden Bildungsbereiche, wie die Sekundarstufe I und II sowie alle weiteren Bildungsinstitutionen, ohne große Mühen erfolgen.

15 In meiner 10-jährigen Amtszeit werde ich (um realistisch zu sein) sicherlich nur weitere Grundsteine legen können um somit den weiteren Weg zu ebnen. Die Separation und die damit einhergehende Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen ist in den Köpfen noch zu stark verankert und muss erst aufgebrochen werden. Um dies zu erreichen dürfen wir nicht versuchen Menschen mit fest eingefahrenen Ansichten, für sie neue Werte einzuhämmern, sondern müssen den unvoreingenommenen eine Alternative anbieten. Und genau hier sehe ich mich in der Verantwortung und setzte meine Inklusionspolitik am ‚Fundament‘ an: den Kindern und Kindergärten, den Schulen u.a. öffentlichen Gebäuden und dem deutschen Bildungssystem an (letzteres liegt nicht in meiner Hand sondern in staatlicher Verantwortung).

16 2.) Um ein inklusives Schulsystem zu schaffen sind verschiedene Dinge zu beachten: so beginnt die Inklusion nicht erst in der ersten Klasse, sie setzt bereits in Kin-

derkrippen und Kindergärten ein. Hierzu müssen aus integrativen Kindergärten integrative gemacht werden. Allen Kindern soll die gleiche Umgebung und Atmosphäre angeboten werden, auch wenn vielleicht ein(e) Pädagoge(in) mehr anwesend sein wird als zuvor. Die Gruppen müssen kleiner werden und die Gebäude barrierefrei. Auch soll es keine ‚Spezialgruppen‘ mehr geben, sondern heterogen gemischt Gruppen. So haben alle Kinder die gleichen Voraussetzungen und lernen, dass es keine Unterschiede gibt.

17 Das gleiche gilt selbstverständlich auch für die Schulbildung. Die Klassen müssen schrumpfen und heterogen gemischt werden. Um auf die Kinder auch individuell eingehen zu können müssen die Lehrkräfte und das pädagogische Personal besser ausgebildet oder geschult werden, auch muss die Tatsache, dass in einem inklusiven Schulsystem auf einzelne Ansprüche bedingungslos eingegangen wird, um alle nach ihren individuellen Bedürfnissen zu fördern und fordern, besser bezahlt werden. Das Notensystem, das schon länger in der Kritik steht, muss entfallen und alternative Bewertungsmechanismen für die individuellen Bedürfnisse aller gefunden werden. Das ganze Verständnis unserer leistungsorientierten und teilweise auch leistungsfixierten Gesellschaft muss aufgebrochen werden. Greifen die Maßnahmen in Kitas und Schulen, so wird ein inklusiver Berufsalltag auch denkbar.

18 Natürlich können derartige Veränderungen nicht von Heute auf Morgen geschehen und müssen wohlüberlegt eingeleitet werden. 2018 ist relativ Zeitnah und ich kann in meiner neuen Funktion nur Prognosen und Entwürfe abgeben für eventuell folgende Beamte in dieser Position. Zunächst müssen Grundvoraussetzungen geschaffen werden. Da es den Landesministerien für Inklusion möglich ist, in andere Länder ‚hineinzuregieren‘ ist dies die perfekte Chance das lang ersehnte einheitliche Schulsystem in Deutschland einzuführen und umzusetzen. Und wenn wir es nun endlich schaffen einheitliche Standards und Schulleistungsanforderungen zu formulieren, sprich wenn es nun endlich möglich ist das deutsche Schulsystem zur Einheitlichkeit hin zu reformieren, dann kann dies auch direkt als inklusive Einheitlichkeit erfolgen. Natürlich wird dieses Vorhaben Jahre der Planung und Forschung benötigen bevor an die Durchführung gedacht werden kann. Jeder Landkreis, jede Stadt und jedes Bundesland muss sich die gleichen Gedanken machen und ein Fundament gießen, auf dem das Inklusive System stehen kann. Aber dies fällt nicht mehr in meinen Zuständigkeitsbereich. Allerdings kann die Umstellung in das inklusive Gesellschaftliche Konstrukt erst erfolgen wenn diese Maßnahme durchgeführt wurde. Bis dies soweit ist, sehe ich mich in der Pflicht Erfurt auf die Umstellung vorzubereiten.

19 Bei meinem Budget von 15 Euro je Einwohner, also rund 3.095.760 Euro bei derzeit 203.679 Einwohnern, muss jeder finanzielle Schritt gut durchdacht werden. Denn was sich im ersten Moment sehr viel anhört kann nach einer Maßnahme bereits erschöpft sein. Da meine persönliche Inklusionspolitik auf das tragende Fundament der Gesellschaft zielt, also die Barrierefreiheit der Gebäude und Institutionen (auch der Medien usw.), der Aus-, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals und der Ausgestaltung der Kindergärten, ist viel zu tun.

20 Erfurt besitzt knapp 90 Kindergärten von den bereits einige zu Integrativen Kindergärten umgebaut worden. Es werden bereits immer mehr jedoch sind es bei weiten noch nicht inklusive Kindergärten, da die Kinder mit Behinderungen meist in einer Gruppe anzutreffen sind. Von Heterogenität ist keine Rede. Ich denke, dass hier einige Gelder gezahlt werden müssen um den Kindergärten zu helfen, Baumaßnahmen und Schulungen ihrer Erzieher(innen) durchzuführen. Diese sollten sich im Rahmen von 3-5 Tausend Euro pro Kita bewegen, die darauf Anspruch erhebt. Die Umsetzung des Geldes in die jeweiligen Maßnahmen wird dann von Zeit zu Zeit überprüft, um zu gewährleisten, ob das Geld tatsächlich in Förder- und Umbaumaßnahmen fließt und ob

noch Bedarf besteht. In diesem Kontext könnten im Zuge der Umbauten auch Aufklärungsabende stattfinden um den Eltern der Kinder die dort untergebracht sind, auch ein Verständnis zur Thematik verschaffen zu können.

21 Auch die Schulung und Ausbildung der Arbeitnehmer im pädagogischen Bereich wird an dieser Stelle sehr viele Mittel verschlingen. Ich bin kein Wirtschaftswissenschaftler und durchaus schlecht im Kalkulieren wenn es um solche Summen geht, aber ich denke das gut 1/3 der Summe jährlich in die Beschulung fließen wird. Erzieher(innen), Lehrer(innen) und viele weitere Arten von Pädagogen müssen auf den Umgang und die Bedürfnisse der Menschen mit Behinderungen sensibilisiert werden. Dies kann nicht von heute auf morgen geschehen sondern muss in kontinuierlichen Schulungen erfolgen oder direkt während der Ausbildung. Da dies noch nicht der Standard ist muss er es werden. Die Ausbildung der Lehrkräfte, Erzieher, Sozialarbeiter usw. muss eine Lehre zum adäquaten Umgang mit benachteiligten Menschen ab Werk beinhalten. Ich denke diese Erweiterungen der Ausbildungen werden Krisenbewältigungsstrategien beinhalten und Arten wie man angemessen auf Stress reagiert. Auch muss ein hohes Maß an Selbstvertrauen und Zuversicht vermittelt werden um den Beschulten den Rücken zu stärken. Die Beschulung und Ausbildung der Menschen die im pädagogischen Kontext arbeiten wird höchstwahrscheinlich ein hohes Maß an Zeit während meiner Amtszeit andauern. Ich schätze insgesamt 8 Jahre.

22 Doch den größten Teil des Budgets wird der Ausbau der Gebäude zur Barrierefreiheit verschlingen. Barrierefreiheit bedeutet für mich an dieser Stelle, den ungehinderten Zugang zu den Gebäuden (durch Rampen oder Aufzüge); bei mehrstöckigen Gebäuden einen Fahrstuhl; breite Türen und helle Farben an den Wänden; Viele Sitzmöglichkeiten usw. Denn allein das Jugendamt von Erfurt ist für Menschen im Rollstuhl, oder Mütter mit Kinderwagen, nicht besonders einfach zu erreichen. Obwohl man meinen sollte das gerade diese öffentlichen Gebäude, die jeder Mensch früher oder später aufsuchen muss, Barrierefrei seien. Das wird das größte Stück Arbeit werden. Beginnen würde ich beim Aus- und Umbau der öffentlichen Gebäude, der Ämter, Gerichte, Kirchen, Museen, Theater, Bibliotheken, Krankenhäuser usw. Ich denke, dass 2/4 des Budgets jährlich dafür veranschlagt werden muss, und jedes Jahr nur 2 bis maximal 4 Gebäude davon profitieren können. Vielleicht auch auf 2 Jahre gesehen. Erst wenn die öffentlichen Einrichtungen alle umgebaut und Barrierefrei gestaltet sind, können die Arbeiten an den Wohnhäusern beginnen. Hier sind wir auf die Zusammenarbeit mit den Eigentümern angewiesen und können diese höchstens mit geringen Subventionierungen locken. Dies wird noch einmal genau soviel Zeit verschlingen wie die vorangegangenen Umbauten und höchstwahrscheinlich noch viele Jahre andauern. Der Umbau der Gebäude wird weitaus mehr Zeit als meine 10 Jahre Amtszeit benötigen, die ich beaufsichtigen kann. Auch da die Bauten relativ teuer und mein Budget vergleichsweise gering ist. Zudem sind viele Gebäude im privaten Besitz und mir damit gegenüber zu nichts verpflichtet.

23 Um das Thema Inklusion wach zu halten und aktuell zu halten müssen jedoch noch weitere Unternehmungen erfolgen als nur die Beschulung der Pädagogen und den Umbau der Gebäude. Wenn wir das Thema wirklich in die Köpfe der Menschen portieren möchten, so müssen wir dies an allen Stellen ihres Lebens tun. So könnten beispielsweise in den Schulen die 5. und 9. Klassen in ihren Projektwochen dazu angehalten werden ein Projekt zu gestalten um die Inklusion weiter voran zubringen, diese können dann in einem Wettbewerb ausgestellt werden und von mir könnte der Sieger honoriert werden. In der Oberstufe könnten die Projekte in Kooperation mit Erfurter Unternehmen unternommen werden, so wird der Adressatenkreis noch einmal erweitert.

Wenn wir diese Idee in die Fachhochschulen und die Universität portieren wollen, können wir nach einem derartigen Wettbewerb, die beste Idee auch durch die Vergabe eines kleinen Förderetats unterstützen. Das sorgt für den nötigen Ansporn, sich wirklich einzubringen. Auch Patenschaften zwischen Schulklassen und gemeinsame Ausflüge können auf das große Ziel hinarbeiten. Hierfür wird der letzte Rest des Budgets aufgewendet werden müssen.

24 Wir stellen und vor, dass wir Kinder über Projekte und integrative Kindergärten erreichen, ihre Eltern somit auch. Aber ein weiterer Adressatenkreis ist noch nicht direkt von uns angesprochen worden. Dies müssen wir noch nachholen wenn wir das Thema Inklusion Erfurt weit wirklich in allen Köpfen etablieren wollen. So könnten wir beispielsweise jede Woche einen Artikel in der Thüringer Allgemeinen drucken lassen, die aktuelle Befunde und Geschichten zum Thema Inklusion beinhalten. Da das Interesse an der Gleichstellung von großem Engagement zollt, gehe ich davon aus, dass die Zeitung dies unentgeltlich publizieren wird. Auch sollten wir (auch Bundesweit) die viralen Medien mit unserem Anliegen spicken, wie beispielsweise mit Werbung in 'Social Media' und/oder Werbespots im freien TV. So wird das Thema viral tradiert und bleibt aktuell.

25 Um einen weiteren verbalen Austausch zu ermöglichen sollten wir versuchen die Menschen zusammen zu bringen und die allgemeinen Berührungsängste aufzuheben. Am besten könnte dies durch ein Stadtfest geschehen, das sich durch besonders breite Wege, Rampen zu den Attraktionen usw. auszeichnet. Weiter könnten wir Unternehmen und ortsansässige Betriebe dahingehend motivieren, anonyme Bewerbungen, nach britischem Vorbild, zuzulassen. Sie könnten damit beweisen, dass sie vollkommen vorurteilsfrei agieren und die Inklusion damit bestärken, während dies für sie selbst positive Werbung ist.

26 Um eine Inklusion gesellschaftsfähig zu machen bedarf es vieler Faktoren die Hand in Hand zusammen arbeiten müssen. Ich denke, dass auch bei wirklicher Inklusion die Behindertquote wegen der Selbstverständlichkeit der inklusiven Gesellschaft, entfallen wird. Auch vermute ich, dass sich das mediale Bild, die Werbung usw. noch einmal ändern / überdacht werden wird (dahingehend nicht nur einen Typus Mensch im TV abzubilden). Die Inklusion muss in die Köpfe der Menschen gelangen, in ihre Gedanken und in ihren Überzeugungen münden. Um dies zu erreichen Bedarf es langer Zeit und hohen Summen stattlichen Unterstützung.

ID 056, w, 22, E6 – Satzergänzungen

- 01 Kinder großzuziehen ist eine wichtige Aufgabe der Erziehungsberechtigten.
- 02 Wenn ich kritisiert werde beschäftige ich mich mit der Kritik und versuche etwas zu ändern falls diese berechtigt ist.
- 03 Ein wahrer Freund ist jemand dem man vertrauen kann und der für einen da ist.
- 04 Die Arbeit eines Mannes ist genauso wichtig wie die Arbeit einer Frau.
- 05 Mit anderen Leuten zusammen zu sein ist wichtig für den sozialen Kontext in unserem Leben.
- 06 Was ich an mir selbst schätze, ist meine Art das Leben realistisch zu betrachten und nach vorn zu blicken.
- 07 Meine Mutter und ich sind wie gute Freundinnen, die einander unterstützen.
- 08 Was mich in Schwierigkeiten bringt, ist meine Einstellung Probleme sofort lösen zu wollen.
- 09 Bildung ist das wichtigste und höchste Gut welches ein Mensch in seinem Leben anstreben sollte.
- 10 Wenn Leute hilflos sind und selber keinen Ausweg sehen, sollten sie andere um Hilfe bitten.
- 11 Frauen haben es gut, weil sie im Gegensatz zu Männern Kinder auf die Welt bringen können.
- 12 Ein guter Chef ist jemand der sich den Respekt und das Vertrauen seiner Mitarbeiter verdient hat und stets versucht ist richtig zu handeln.
- 13 Ein Mädchen hat ein Recht auf alle Rechte die jedem Menschen zustehen wie Privatssphäre, Meinungsfreiheit, Selbstbestimmung und Bildung.
- 14 Veränderung ist ein Vorgang der ständig auftritt und nicht aufzuhalten ist.
- 15 Als ich hörte, dass sie über Sex sprachen, hat mich das nicht weiter interessiert, das dies ein sehr intimes Thema ist.
- 16 Ich bedaure es wenn ich meine selbstgesetzten Ziele nicht zufriedenstellend erreiche.
- 17 Als sie mir ausgewichen sind, wurde mir bewusst, dass sie über das Thema nicht reden wollten.
- 18 Regeln sind von Menschen festgelegte Bestimmungen, die eingehalten werden sollen damit bestimmte Dinge eintreten oder nicht eintreten sollen.
- 19 Der Kriminalität könnte ein Ende gesetzt werden, wenn die Menschen anders veranlagt wären als sie es sind.
- 20 Männer haben es gut, weil in bestimmten Positionen immer noch bevorzugt

- werden im Vergleich zu Frauen.*
- 21 *Ich kann Leute nicht ausstehen, die nicht in der Lage sind ihre Fehler einzusehen*
und andere für ihr Versagen beschuldigen.
- 22 *Manchmal macht sie die in meinen Augen übetrieben oder nicht berechtigt sind.*
- 23 *Ich bin ein temperamentvoller, zielstrebig und emotionaler Mensch, der*
versucht seinem Weg im Leben zu gehen.
- 24 *Wenn ich mehr Geld hätte würde ich es nutzen um mein eigenes Leben und mein*
Umfeld zu verbessern.
- 25 *Mein Hauptproblem ist dass ich mir manchmal zu viele Ziele setze, für dessen*
Erreichen ich mich zerteilen müsste.
- 26 *Wenn ich wütend werde versuche ich mich zu beruhigen bevor ich etwas*
unüberlegt mache oder sage.
- 27 *Angestellte, die aus der Reihe tanzen sollten in einem persönlichen Gespräch*
darauf aufmerksam gemacht werden und über mögliche Konsequenzen
informiert werden.
- 28 *Ein Ehemann hat ein Recht auf dasselbe worauf eine Ehefrau Recht hat und*
hängt von der jeweiligen Kultur und Gesellschaft ab.
- 29 *Wenn meine Mutter meine Unterstützung oder Hilfe braucht bin ich immer für sie*
da.
- 30 *Wenn ich die Leitung hätte würde mein bestes geben um dieser Position gerecht*
zu werden.
- 31 *Mein Vater ist ein Mann, den ich sehr schätze und vertraue.*
- 32 *Wenn ich nicht das bekommen kann, was ich will versuche ich dies zu*
akzeptieren und abhängig von dem was ich will, es eventuell zu einer anderen
Zeit zu erreichen.
- 33 *Wenn ich nervös bin, fällt es mir schwer ruhig zu bleiben und dies zu verbergen.*
- 34 *Für eine Frau ist Karriere dasselbe wie für einen Mann, mit der Ausnahme, dass*
diese in bestimmten Bereichen für sie schwerer zu erreichen ist.
- 35 *Ich bekomme Gewissensbisse, wenn ich ein Versprechen nicht halten kann.*
- 36 *Manchmal wünschte sie sich nicht immer so viele Gedanken machen zu müssen.*

ID 056, w, 22, E6 – Explikationstext

1 **Inklusionspolitische Strategieplanung für den Raum Erfurt**

2 **1. Vorwort**

3 Das Superministerium zur Umsetzung von Inklusion will in den nächsten 10 Jahren dafür Sorge tragen, dass die Inklusion auf Grundlage der UN-Konvention über Rechte von Menschen mit Behinderungen umgesetzt wird. Das Ministerium will, dass alle Menschen, unabhängig von Geschlecht, Herkunft, ethnischer Zugehörigkeit oder einer Behinderung ein gutes Leben führen können, in welchem für sie absolute Chancengleichheit garantiert wird.

4 Aufgrund der Vorgaben der UN-Konvention konnten in den letzten Jahren bereits einige Fortschritte erreicht werden. Gute Voraussetzungen konnten hierbei in den Bereichen Bildung und Mobilität erzielt werden. In anderen Bereichen war es lediglich möglich Grundvoraussetzungen zu schaffen und es besteht noch großer Handlungsbedarf. Inklusion ist ein Thema das uns alle betrifft, es reicht nicht aus sich nur mit den Eckpfeilern zu beschäftigen, stattdessen muss für eine breite Akzeptanz und Umsetzung in allen Lebensbereichen und von allen Menschen gesorgt werden. Es muss bewusst werden, wie wichtig Inklusion für unsere Gesellschaft ist und erkannt werden, dass wir alle davon profitieren können. Worauf spezifisch Wert gelegt wird, ist, dass jeder Mensch in seiner Individualität akzeptiert wird und an allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens teil haben kann. Es geht um Chancengleichheit und um Gleichberechtigung, aber vor allem um Menschenrechte. Und gerade dieser Bestandteil sollte uns alle berühren und uns vor allem dazu auffordern unsere Teil bei der Inklusion behinderter Menschen beizutragen. Menschen mit Behinderungen dürfen nicht ausgeschlossen werden, sie gehören mitten in unsere Gesellschaft und das von Beginn an. Wir müssen lernen was inklusives Denken ist. Dieses Ziel ist erreicht, wenn wir nicht mehr explizit darauf hinweisen und erinnern müssen, sondern es fester Bestandteil unseres Handelns geworden ist. Es müssen konkrete Maßnahmen ergriffen werden um weitreichende Veränderungen zu erreichen. Hierbei ist es natürlich nicht möglich inklusives Handeln von heute auf morgen zur Selbstverständlichkeit zu machen, jedoch wurde durch die Gründung der Superministerien zur Umsetzung von Inklusion ein wichtiger und entscheidender Schritt in die richtige Richtung gemacht. Wir haben nun mehr Möglichkeiten, als je zuvor verändernde Schritte einzuleiten und Inklusion erfolgreich voranzubringen. Die Ziele die wir erreichen wollen, sehen in der heutigen, schnelllebigen Gesellschaft, in der Erfolg, Egoismus und Lobbyismus größer geschrieben werden als Nächstenliebe, Chancengleichheit und Gemeinwohl, schwer realisierbar aus. Doch sind es nicht diese Werte die unsere Gesellschaft ausmachen und nicht wir sollten es sein, die sich an diesem geschaffenen Wertesystem anpassen. Schließlich ist es die Vielfalt und Individualität der Menschen, die unsere Gesellschaft ausmacht. Somit ist es der einzig, richtige Weg, dass sich die Gesellschaft an die in ihr lebenden Menschen anpasst und Strukturen und Voraussetzungen schafft, in denen sich jedes einzelne Individuum am besten einbringen und entwickeln kann. Barrierefreiheit, Zugänglichkeit und Chancengleichheit bilden wichtige Punkte für die Umsetzung der Inklusion und es liegt an jedem von uns, diese Werte aufleben zu lassen und in unser Handeln zu integrieren. Einen entscheidenden Bestandteil stellt die UN-Behindertenrechtskonvention dar, die in Deutschland im Jahr 2009 in Kraft trat. Der Zweck dieser Konvention ist es, wie in Artikel 1 beschrieben (UN-Konvention, Artikel 1, S. 4), den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und

die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern. Basierend auf den Richtlinien der UN-Konvention werden im Folgenden die Aufgabenbereiche, die für die Inklusionspolitik in Erfurt eine Rolle spielen werden aufgezeigt.

5 **2.Aufgabenbereiche**

6 Aufbauend aus den Ergebnissen der Erfassung der aktuellen Situation im Bereich der bereits umgesetzten Maßnahmen auf dem Gebiet der Inklusion wird das Augenmerk für die Inklusionspolitik in Erfurt für die nächsten 10 Jahre gezielt in folgende Aufgabenbereiche gegliedert. In jedem dieser Aufgabenbereiche werden Fachausschüsse gebildet, aus Fachleuten, Vertretern der Zivilgesellschaft und Behindertenvertretern. Um eine stetige Weiterentwicklung des Inklusionsprozesses zu gewährleisten müssen neben diesen Fachausschüssen auch geeignete Kontrollgremien in diesem Prozess implementiert werden. Die leitende Position dieses Kontrollausschusses wird dem Bürgermeister der Stadt Erfurt übertragen.

7 **2.1 Bildung und Erziehung**

8 Dieser Aufgabenbereich bezieht sich auf den Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention, welcher das Recht auf Bildung und die Einführung eines integrativen Bildungssystems fordert (UN-Konvention, Artikel 24, S. 18). Bildung und Erziehung stellt einen besonders wichtigen Teilbereich dar, weil sie die Basis für die Entwicklung der Menschen mit einer Behinderung beim Integrationsprozess darstellt.

9 In diesem Bereich sollen daher weitreichende Veränderung im Kindergarten und Schule durchgeführt werden.

10 **Ziel:** Das Ziel im Bereich Bildung und Erziehung ist es eine gleiche und gemeinsame Bildung von Anfang an zu schaffen. Jedes Kind soll willkommen sein und akzeptiert werden. Die Vielfalt soll nicht als Hindernis, sondern als Chance gesehen werden. Kinder sollen je nach ihren Fähigkeiten die Chance haben einen Abschluss zu machen und das gemeinsam und nicht in separierenden Einrichtungen.

11 **Maßnahmen:** Um Inklusion im Bereich Bildung und Erziehung zu realisieren, sollen in den nächsten zwei Jahren alle separierenden Einrichtungen, in ihrer bisher bestehenden Form im Bereich des Erziehungs- und Schulwesens aufgelöst werden, stattdessen soll in Einrichtungen investiert werden mit integrativen Charakter, in denen Behinderte und Nicht-Behinderte bei der gemeinsamen Entwicklung nebeneinander gefördert werden.

12 Kindergarten:

13 1. Abschaffung von Förderkindereinrichtungen

14 2. Schaffung von inklusiven Kindertagesstätten, in denen in kleinen Gruppen gearbeitet werden soll. Jedes Kind soll nach seiner jeweiligen Entwicklungsstufe speziell gefördert werden können.

15 3. Grundlage für die inklusiven Kindertagesstätten soll auch das den Anforderungen entsprechend ausgebildete Personal sein.

16 4. Umbaumaßnahmen an noch nicht behindertengerechten Einrichtungen.

17 Schule:

18 1. Abschaffung von Förder- und Sonderschulen.

19 2. Errichtung von Gesamtschulen, in denen Kinder gleich gestellt werden. Der Unterricht soll in kleineren Gruppen und mit mindestens zwei Lehrern pro Klasse erfolgen. Jedes Kind soll auf seinem jeweiligen Niveau lernen und erhält einen individuellen Ausbildungsplan. Die Kinder mit einer Behinderung sollen passiv durch die Anderen mitlernen aber auch eine individuelle Förderung erhalten. Durch spezielle Betreuer sollen ihnen die Möglichkeiten gegeben werden in Fördergruppen schnell wieder an das gemeinsame Niveau der Klasse herangeführt zu werden.

20 3. Den Schülern an Gesamtschulen soll ermöglicht werden, jeden ihrem Leistungsniveau entsprechenden Schulabschluss zu erlangen.

21 4. In einer Übergangsphase in der das Lehrpersonal noch nicht den geforderten Standards für eine Gesamtschule (z.B. Gebärdensprache, Sozialpädagogische Ausbildung) entspricht, soll eine Zusammenarbeit von Lehrern, Sozialpädagogen und Betreuern erfolgen.

22 5. Umbaumaßnahmen an noch nicht behindertengerechten Einrichtungen.

23 **Zeitraumen:**

24 1. Bis 2019: Erstellung von Ausbildungs- und Umschulungs- und Weiterbildungsstandards.

25 2. Bis 2020: Umbaumaßnahmen vollenden.

26 3. Bis 2025: Quantitativ hohe Ausstattungsquote durch Personal mit den geforderten Ausbildungsstandards.

27 **2.2 Arbeit und Personalentwicklung**

28 Dieser Aufgabenbereich bezieht sich auf den Artikel 27 der UN- Behindertenrechtskonvention, welcher den Menschen mit Behinderungen ein Recht auf Arbeit zuspricht, mit der Möglichkeit ihren Lebensunterhalt dadurch zu verdienen (UN-Konvention, Artikel 27, S. 21).

29 **Ziel:** Das Ziel im Bereich Arbeit und Personalentwicklung ist es, dass Menschen mit Behinderungen gemeinsam mit nicht behinderten Menschen in Betrieben zusammenarbeiten. Hierbei sollen die Menschen mit Behinderungen und die Betriebe von kompetenten Stellen unterstützt werden. Durch eine Beschäftigung sollen die Menschen mit einer Behinderung ein ausreichendes Einkommen erzielen und sich so ein selbstbestimmtes Leben ermöglichen können.

30 **Maßnahmen:**

31 1. Um eine Neueinstellung von Menschen mit Behinderung zu erreichen soll eine Mindestquote eingeführt werden. Private Firmen und Unternehmer sollen Fördermittel erhalten wenn sie sich an diesen Vorhaben beteiligen (weiteres unter „Fördermittel“).

32 2. Den Menschen mit einer Behinderung soll es ermöglicht werden, eine Ausbildung in Betrieben mit Hilfe von dazu instruiertem Personal durchzuführen.

33 **Zeitraumen:**

34 1. Bis 2020: Erfassung und Schaffung von Arbeitsstellen für Menschen mit einer Behinderungen und Weiterbildungen des Personals.

35 2. Bis 2023: Mindestquote einführen.

36 2.3 Wohnen

37 Dieser Bereich bezieht sich auf mehrere Artikel der UN-Behindertenrechtskonvention, zum einem auf Artikel 9 (UN-Konvention, S.10 ff.), der den Menschen mit einer Behinderung Zugänglichkeit zusichert, um ihnen die Teilhabe an allen Lebensbereichen zu ermöglichen. Des Weiteren wird durch Artikel 19 den Menschen mit Behinderungen das Recht zugesprochen, auf unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft. Artikel 23 bezieht sich auf das Recht der Achtung der Wohnung und Familie und Artikel 28 (UN-Konvention, S.10 ff.) sichert den Menschen mit Behinderungen das Recht auf einen angemessenen Lebensstandard zu.

38 **Ziel:** Das Ziel im Bereich Wohnen besteht zum einem aus der Beseitigung von Zugangshindernissen und –Barrieren von Wohnhäusern. Zum zweiten sollen die Menschen mit einer Behinderung ihren Wohnort selbst wählen können und nicht verpflichtet sein, in einer Wohngemeinschaft zu leben. Hierfür müssen sie Zugang zu den dafür nötigen Unterstützungsdiensten haben. Ebenso solle in Zukunft das Augenmerk auf den Bau barrierefreier Wohnungen gerichtet sein.

39 Maßnahmen:

- 40 1. Erstellung von Bauplänen für barrierefreie Wohnungen und Häuser.
- 41 2. Baumaßnahmen zur Beseitigung von Barrieren und Zugangshindernissen.
- 42 3. Verordnung für die autonome Entscheidungsgewalt bei der Wahl des Wohnortes unter den erfüllten Voraussetzungen.
- 43 4. Ausbildung und Bereitstellung von Unterstützungsdiensten.

44 Zeitrahmen:

- 45 1. Bis 2019: Erstellung von Ausbildungs- und Umschulungs- und Weiterbildungsstandards von Unterstützungsdiensten.
- 46 2. Bis 2020: Fertigstellung der Konzeption für barrierefreies Bauen.
- 47 3. Bis 2024: Beseitigung von Barrieren von Wohnhäusern.

48 2.4 Mobilität, Verkehr und Barrierefreiheit

49 Dieser Bereich bezieht sich auf Artikel 9 und 20 der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-Konvention, Artikel 9, S. 10). Artikel 9 besagt, dass Maßnahmen ergriffen werden müssen um Menschen mit Behinderungen eine unabhängige Lebensführung und eine Teilhabe an allen Lebensbereichen zu ermöglichen. Artikel 20 betrifft die Persönliche Mobilität und soll den Menschen mit Behinderung größtmögliche Unabhängigkeit zusichern.

50 **Ziel:** Das Ziel im Bereich Mobilität, Verkehr und Barrierefreiheit ist es, das Leben für Menschen mit einer Behinderung zu erleichtern und sie an allen Lebensbereichen Teil haben zu lassen. Eine gleichberechtigte Mobilität soll Standard sein.

51 Maßnahmen:

- 52 1. Beseitigung von Zugangshindernissen und Zugangsbarrieren zu öffentlichen Gebäuden, Straßen und Transportmitteln (z.B. Absenkung von Bordsteinen)
- 53 2. Anbringen von Brailleschrift an öffentlichen Gebäuden.

54 3. Errichtung von Leitsystemen für Blinde.

55 **Zeitraumen:**

56 1. Bis 2019: Erstellung einer Konzeption für die Beseitigung von Zugangshindernissen und Zugangsbarrieren und Planung von Leitsystemen für Blinde.

57 2. Bis 2023: Anbringen von Brailleschrift an öffentlichen Gebäuden.

58 3. Bis 2024: Errichtung von Leitsystemen für Blinde.

59 4. Bis 2025: Beseitigung aller Zugangshindernisse und Zugangsbarrieren.

60 **2.5 Freizeit, Kultur und Sport**

61 Dieser Bereich bezieht sich auf Artikel 30 der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-Konvention, Artikel 30, S.24), welcher den Menschen mit einer Behinderung das Recht zusagt, gleichberechtigt am kulturellen Leben, an Erholung, Freizeit und Sport teilzunehmen.

62 **Ziel:** Das Ziel ist es hierbei, barrierefreie Freizeitangebote zu schaffen und Kultur und Sport für Menschen mit Behinderungen zugänglich zu machen.

63 **Maßnahmen:**

64 1. Beseitigung von Zugangshindernissen zu kulturellen und freizeitlichen Einrichtungen.

65 2. Theatervorstellungen und ähnliche kulturelle Angebote zugänglich machen durch Leichte Sprache, Gebärdensprache und Höranlagen für Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung.

66 3. Organisation von behinderungsspezifischen Sport- und Erholungsaktivitäten.

67 **Zeitraumen:**

68 1. Bis 2020: Erstellung einer Konzeption für die Schaffung von behinderungsspezifischen Sport- und Erholungsaktivitäten.

69 2. Bis 2024: Umsetzung von Leichter Sprache, Gebärdensprache und Errichtung von Höranlagen im kulturellen Bereich.

70 3. Bis 2026: Beseitigung von Zugangshindernissen zu kulturellen und freizeitlichen Einrichtungen.

71 **2.6 Gesundheit**

72 Dieser Bereich bezieht sich auf die Artikel 25 der UN-Behindertenkonvention (UN-Konvention, Artikel 25, S. 20), welcher Menschen mit Behinderungen das Recht auf den Zugang zu geschlechtsspezifischen Gesundheitsdiensten und gesundheitlicher Rehabilitation zuspricht.

73 **Ziel:** Das Ziel im Bereich Gesundheit ist es, zum Einen für geeignetes Pflegepersonal zu sorgen und zum Anderen den Menschen mit Behinderungen eine erschwingliche Gesundheitsversorgung bereitzustellen und zwar in derselben Qualität wie anderen Menschen.

74 **Maßnahmen:**

75 1. Erstellung und Durchführung von Ausbildungs- und Umschulungs- und Weiterbildungsstandards für das Pflegepersonal.

76 2. Erstellung und Durchführung eines Konzepts zur Senkung der Kosten für die Gesundheitsversorgung von Menschen mit einer Behinderung. Es soll dafür gesorgt werden, dass die Kosten für Rollstühle, Blindenhunde und Ähnliche Notwendigkeiten erschwinglich sind.

77 **Zeitraumen:**

78 1. Bis 2020: Erstellung von Ausbildungs- und Umschulungs- und Weiterbildungsstandards für das Pflegepersonal und die Erstellung eines Konzeptes zur Senkung der Kosten für die Gesundheitsversorgung.

79 2. Bis 2023: Einsatz von ausgebildetem Pflegepersonal.

80 3. Bis 2026: Senkung der Kosten für die Gesundheitsversorgung

81 **2.7 Öffentlichkeitsarbeit und Bewusstseinsbildung**

82 Dieser Bereich bezieht sich auf den Artikel 8 der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-Konvention, Artikel 8. Seite 9), welcher die Vertragsstaaten dazu verpflichtet das Bewusstsein für Menschen mit Behinderungen zu schärfen und die Achtung ihrer Rechte zu fördern.

83 **Ziel:** Das Ziel in diesem Bereich ist es zu erreichen, dass Menschen als eine Gemeinschaft der Vielfalt miteinander leben und die Individualität eines jeden von uns akzeptiert und respektiert wird.

84 **Maßnahmen:**

85 1. Erstellung und Durchführung von Kampagnen zur Bewusstseinsbildung.

86 2. Schaffung von Schulungen und Weiterbildungen.

87 3. Regelmäßige Informationsveranstaltungen zum Thema Inklusion.

88 **Zeitraumen:**

89 1. Ab sofort: Informationsveranstaltungen

90 2. Bis 2019: Erstellung und Durchführung von Ausbildungs- und Weiterbildungsstandards.

91 3. Bis 2020: Bewusstseinsbildungskampagnen

92 **3.Fördermittel**

93 Da das Ministerium nicht über Privatpersonen und Einrichtungen und Gebäude in Privatbesitz verfügen kann, können vom Ministerium Fördermittel für die Privatpersonen vergeben werden, die sich an der Einführung und Kultivierung der Inklusion beteiligen.

94 **4.Mitteleinsatzplanung**

95 1. In den ersten 4 Jahren (2018-2022) sollen die Mittel zum größten Teil für Umbau der noch nicht dem Standard entsprechenden Bildungs- und Erziehungseinrichtungen und der Aus- und Weiterbildung, sowie der Umschulung in allen Bereichen verwendet werden.

96 a) 1.000.000 € jährlich für die Umbaumaßnahmen der noch nicht dem Standard entsprechenden Bildungs- und Erziehungseinrichtungen mit dem Ziel den behindertengerechten Zugang und der Ausstattung aller vorhandenen Bildungseinrichtungen.

97 b) 1.500.000 € jährlich für die Aus- und Weiterbildungen und Umschulungen, um in allen Bereichen für benötigte Fachkräfte zu sorgen.

98 c) 250.000 € jährlich für die Umsetzung der Pläne der Kampagne für Bewusstseinsbildung, mit dem Ziel, die Gesellschaft für die Umsetzung der Inklusion zu sensibilisieren.

99 d) 250.000 € jährlich für Fördermittel, mit dem Ziel, Privatpersonen an dem Prozess der Inklusion zu beteiligen.

100 2. In der folgenden Periode (2023- 2026) sollen die Mittel überwiegend für den Umbau, sowohl der Entfernung von Zugangshindernissen von Gebäuden, als auch im Bereich Verkehr und Transport zum Einsatz kommen.

101 a) 1.500.000 € jährlich für den Umbau von Einrichtungen in alle Bereichen, sowie der Entfernung von Barrieren und der Erstellung von Zugangsmöglichkeiten zu kulturellen und sportlichen Aktivitäten. Dabei ist das Ziel, Menschen mit Behinderungen an allen Lebensbereichen teilhaben zu lassen.

102 b) 1.000.000 € jährlich um die Kosten im Gesundheitswesen zu senken, mit dem Ziel, notwendige Anschaffungen (Rollstuhl, Blindenhund) erschwinglich zu gestalten.

103 c) 500.000 € jährlich für Fördermittel, mit dem Ziel, Privatpersonen an dem Prozess der Inklusion zu beteiligen.

104 3. Im letzten Abschnitt (2026-2028) wird das Budget zur Konsolidierung bestehender Maßnahmen und als Fördermittel genutzt.

105 a) 2.000.000 € jährlich zur Sicherung bestehender Maßnahmen.

106 b) 500.000 € jährlich für Fördermittel, mit dem Ziel, Privatpersonen an dem Prozess der Inklusion zu beteiligen.

107 c) 500.000 € jährlich zur Instandhaltung von durchgeführten Umbauarbeiten.

108 5. Resümee

109 Die zuvor detailliert aufgelisteten Maßnahmen sind meiner Meinung nach eine gute Grundlage dafür, die Bestimmungen der UN-Behindertenrechtskonvention erfolgreich umzusetzen und zukünftig einen realen Bestandteil im täglichen Leben auszufüllen. Ich erhoffe mir vielversprechende Fortschritte und Erfolge vom Erfurter Strategieplan zur Umsetzung von Inklusion und bin davon überzeugt, dass dieser Plan einen guten Bestandteil der Gesamtstrategie in Thüringen darstellt. Durch die vorgegebenen, weitreichenden Befugnisse der Inklusionsbeauftragten ist eine schnelle und direkte Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen gegeben.

110 [Name entfernt]

111 Inklusionsbeauftragte Erfurt

ID 029, m, 20, E7 – Satzergänzungen

- 01 Kinder großzuziehen stelle ich mir schwierig, aber erfüllend vor.
- 02 Wenn ich kritisiert werde möchte ich verstehen, warum ich kritisiert werde.
- 03 Ein wahrer Freund ist jemand, mit dem man ehrlich reden kann, der einen im Notfall unterstützt und mit dem man einen verständnisvollen Umgang pflegt.
- 04 Die Arbeit eines Mannes ist genauso anstrengend wie die Arbeit einer Frau.
- 05 Mit anderen Leuten zusammen zu sein ist jedem Menschen ein Bedürfnis.
- 06 Was ich an mir selbst schätze, ist das, was ich auch an anderen Leuten zu schätzen weiß.
- 07 Meine Mutter und ich sind wie durch ein unsichtbares Band miteinander verbunden.
- 08 Was mich in Schwierigkeiten bringt, ist das, was mich immer wieder neu herausfordert und so das Leben nie langweilig werden lässt.
- 09 Bildung ist wichtig, aber relativ und nicht das, was einen Menschen ausmacht.
- 10 Wenn Leute hilflos sind ist es wichtig, dass es andere Leute gibt, die helfen, oder dass sich die Leute selbst helfen, sich verbünden und unterstützen.
- 11 Frauen haben es gut, weil sie auch mal schwach und emotional sein dürfen, weil man es von ihnen erwartet.
- 12 Ein guter Chef ist jemand, der den Menschen hinter dem Angestellten sieht, der die körperliche und/oder geistige Arbeit seiner Angestellten zu schätzen weiß und würdigt und der ein Klima schafft, welches seine Angestellten motiviert und sie gerne unter der Führung des Chefs arbeiten lässt.
- 13 Ein Mädchen hat ein Recht auf all' das, worauf ein Junge auch ein Recht hat.
- 14 Veränderung ist eines der Grundprinzipien, auf dem die Existenz von allem aufgebaut ist, da es ohne Veränderung keine Entwicklung gibt, egal ob Entstehen oder Vergehen.
- 15 Als ich hörte, dass sie über Sex sprachen, wusste ich, worüber sie sprachen.
- 16 Ich bedaure das, was alle bedauern, nämlich das, was sich nicht mehr verändern lässt, obwohl man es gerne täte.
- 17 Als sie mir ausgewichen sind, wussten sie hoffentlich warum.
- 18 Regeln sind wichtig, vielleicht sogar überlebenswichtig zu kennen, niemals vollständig kontrollierbar und auf menschliche Gemeinschaften bezogen im Idealfall stets so festzulegen, dass jedes Mitglied der Gemeinschaft ein Höchstmaß an Zufriedenheit und Gerechtigkeit erleben kann und das Leben eines jeden Mitgliedes geschützt ist.
- 19 Der Kriminalität könnte ein Ende gesetzt werden, wenn es keine Gesetze gäbe oder es tatsächlich möglich wäre, Gesetze so aufzustellen, dass alle Menschen

- einer Gemeinschaft sich damit identifizieren könnten und sich daran halten würden, aber dann bräuchte man die Gesetze nicht.
- 20 Männer haben es gut, weil sie nicht immer verständnis- u. rücksichtsvoll sein müssen, weil man es von ihnen erwartet.
- 21 Ich kann Leute nicht ausstehen, die sich nicht treu bleiben, die auf Kosten anderer leben, die sich selbst an erste Stelle rücken und die, denen andere Menschen egal sind.
- 22 Manchmal macht er sich Sorgen um all' die Dinge, die für ihn im Leben wichtig sind.
- 23 Ich bin auch nur ein Mensch.
- 24 Wenn ich mehr Geld hätte, hätte und wüsste ich hoffentlich die Möglichkeit, es auch so sinnvoll auszugeben, dass möglichst ein Maximum von Leuten davon profitiert, von denen ich auch möchte, dass sie davon profitieren.
- 25 Mein Hauptproblem ist, dass ich nicht weiß, welches mein Hauptproblem ist.
- 26 Wenn ich wütend werde suche ich Halt in meiner Vernunft, indem ich mir die Folgen unüberlegtem Handelns vor Augen führe und versuche eine andere Sicht auf das zu gewinnen, was mich wütend macht, die mich dann nicht mehr wütend macht.
- 27 Angestellte, die aus der Reihe tanzen, haben sicher ihre Gründe dafür.
- 28 Ein Ehemann hat ein Recht auf die Flitterwochen.
- 29 Wenn meine Mutter nicht meine Mutter wäre, würde ich sie genauso lieben.
- 30 Wenn ich die Leitung hätte, dann würde ich alles daran setzen gerecht zu sein und einen gleichberechtigten, respektvollen und freundschaftlichen Umgang begünstigen und jeden, den ich leite soweit es geht in die Leitung mit einbeziehen, sowie die Bedürfnisse eines jeden versuchen zu berücksichtigen.
- 31 Mein Vater ist ein guter Vater.
- 32 Wenn ich nicht das bekommen kann, was ich will setze ich mich dafür ein und arbeite daran, dass ich es bekomme, oder ich arbeite an meinem Willen, denn manchmal ist das was man will eigentlich nicht wichtig, um glücklich und zufrieden zu sein, denn Glück und Zufriedenheit sind immer eine Frage der Definition.
- 33 Wenn ich nervös bin, bin ich meist gestresst oder habe Probleme mit der Konzentration, die sich dann nur durch zusätzliche, unwillkürliche Aktivitäten aufrechterhalten lässt.
- 34 Für eine Frau ist Karriere teilweise schwieriger, als für einen Mann.
- 35 Ich bekomme Wissensbisse, wenn ich nach einer Handlung durch eventuelle Wendungen und Perspektivenwechsel meinerseits oder einfach genauere

Reflektion meine Handlung nicht mehr vor mir rechtfertigen kann.

- 36 Manchmal wünschte er sich *mehr Gerechtigkeit, Frieden, ein rücksichtsvolleres und verständnisvolleres Miteinander und dass niemand mehr versuchen würde andere auszubeuten und auszunutzen, dass jeder glücklich wäre und Menschen nur noch gegenseitig voneinander profitieren würden und sich gegenseitig achten würden, also das, was wahrscheinlich immer ein Wunsch bleiben würde.*

ID 029, m, 20, E7 – Explikationstext

01 Name: [entfernt, A.L.]

02 Geschlecht: männlich

03 Studiengang: Förderpädagogik

04 Nebenstudienrichtung: Germanistik

05 Gegenwärtiges Fachsemester: erstes

06 Wie sehen Sie Ihre berufliche Zukunft in Bezug auf das Schulsystem?

07 eindeutig außerhalb – eher außerhalb – unentschieden – **eher innerhalb** –
eindeutig innerhalb von Schule

08 Bitte beginnen Sie Ihre Ausführungen auf der nächsten Seite dieses
Dokumentes

09 [Hier beginnen:]

10 Zu 1.

11 Der Auftrag, der mir übertragen ist, betrifft nach meinem Verständnis in erster Linie die Umsetzung von Inklusion in Erfurt. Hier kann ich auch weitestgehend uneingeschränkt Maßnahmen aller Art umsetzen. Wenn ich allerdings Entscheidungen außerhalb Erfurts treffen wollte, die meiner Meinung nach eine gelingende Inklusion in Erfurt bedingen, dann wäre ich auf Abstimmungen mit den jeweiligen Kollegen angewiesen. Finanziell bin ich des Weiteren relativ uneingeschränkt, sollte aber keine unverhältnismäßigen Kosten verursachen. Auf Privatpersonen kann ich indirekt, über Fördergelder oder Vergünstigungen, Einfluss nehmen.

12 Ausfüllen möchte ich meinen Auftrag, indem ich versuche, bestmögliche Voraussetzungen für gelingende Inklusion zu schaffen, menschlich, pädagogisch und strukturell, und eine Kompromisslösung von Schule finde, die die individuell verschiedenen Schüler so miteinander vereint, dass sich niemand als Verlierer oder als beeinträchtigt erlebt, sondern sich jeder als ein wichtiges Mitglied eines Kollektivs fühlen kann.

13 Dabei lege ich ein Verständnis von Inklusion zugrunde, das davon ausgeht, dass die Lernbedingungen ursprünglicher Förderschüler sich durch die Inklusion verbessern und nicht verschlechtern sollten, sodass die Angleichung der sozialen Bedingungen in der Schule auf Kosten der Bildung inkludierter Förderschüler erfolgt. Des Weiteren verstehe ich unter Inklusion keine künstlich aufgesetzte, scheinbare Einbeziehung aller Schüler in ein Klassenkollektiv, sondern eine natürliche Eingliederungen aller Mitglieder einer Klasse in die Gemeinschaft der Schule.

14 Allgemein werde ich eine Inklusionspolitik verfolgen, in der ich Förderschulen in normale Schulen, in Form ihrer Strukturen, Voraussetzungen und Zwischenmenschlichkeit, integriere, während ich gleichermaßen versuche ein Unterrichtskonzept zu entwickeln, das der gesteigerten Individualität durch die Inklusion und der damit verbundenen Zunahme an individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden scheint.

15 Zu 2.

16 Vorerst würde ich dann mit der Schaffung grundlegender Voraussetzungen beginnen. So wäre es ein erster Schritt, alle Erfurter Schulen behindertengerecht zu gestalten. Dazu wäre es notwendig, alle Schulen mit Rollstuhlrampen und Fahrstühlen zu versehen. Auch fehlen sicherlich behindertengerechte Sanitäreinrichtungen, die zur Verfügung gestellt werden sollten. Außerdem werden zusätzlich zu den regulären Schulbussen spezielle Fahrdienste notwendig sein, die diejenigen Schüler, die die Schulbusse nicht nutzen können, von zu Hause abholen und zur jeweiligen Schule bringen. Diese Fahrdienste sollten koordiniert und organisiert durchgeführt werden, sodass die Wege effektiv miteinander verbunden werden oder Fahrdienste auch schulübergreifend (z.B. Grund- und Regelschule) arbeiten, sodass die Schüler sinnvoll auf die Fahrdienste aufgeteilt sind. Hier sollte es vielleicht ein Jahr dauern, bis alle Schulen behindertengerecht aufgebaut wären.

17 Danach wäre es wichtig, auch die personellen Voraussetzungen anzupassen. So würde ich verordnen, dass jeder Lehrer einer Erfurter Schule entsprechende Zusatzqualifikationen und Kompetenzen nachweisen muss, die er, wenn er sie noch nicht besitzt, an der Universität Erfurt erwerben kann. Dies geschähe dann überschneidend mit dem Jahr, in dem die behindertengerechten Voraussetzungen geschaffen werden. Nach dem ersten Jahr der Basisqualifikation werden natürlich weitere Weiterbildungen und aufbauende Lehrgänge angeboten, die fakultativ verpflichtend von allen Lehrern einer inkludierenden Schule wahrgenommen werden müssen.

18 Die Pädagogen der Förderschulen werden auch in diesem Jahr in die allgemeinen Schulformen mit Inklusion (vorrangig Grund- und Regelschulen) übernommen und in das Lehrerkollektiv eingefügt, indem Erfahrungen und Kompetenzen zwischen den Lehrern ausgetauscht und diskutiert und Konzepte und Vorstellungen zusammengefügt werden. Weiterhin sollten nach Bedarf Pflegekräfte eingestellt werden, die z.B. Schwerstmehrfachbehinderten die Nahrung reichen und hygienische Maßnahmen wie das Windeln und Hilfestellungen auf der Toilette, etc. übernehmen. Spezialfachkräfte wie Musik- und Physiotherapeuten, sowie Logopäden sollten ebenfalls nach Bedarf eingestellt werden, je nachdem ob das im Bereich des finanziell Möglichen läge und notwendig wäre. In diesem Jahr der Umstellung und Umstrukturierung sollten solche Notwendigkeiten geprüft und entsprechende Arbeitsverträge geschlossen werden.

19 Außerdem sollten innerhalb des Jahres die Lehr- und Lernmaterialien der Förderschulen in alle inkludierenden Schulen übernommen und zusätzliche Materialien käuflich erworben werden, die der Veranschaulichung von Lerninhalten und den Erwerb von Wissen und Kompetenzen über nahezu alle Sinne ermöglichen. Auch halte ich die Umgestaltung der Lernräume der Schulen für sinnvoll, da die Räume meist kalte Struktur und Ordnung verdeutlichen. Es sollte themenbezogene Räume geben, die mit Materialien für alle Lerntypen und -arten ausgestattet sind und Kooperation und Zusammenarbeit zwischen den Schülern begünstigen, da sich im Zentrum vorrangig Sitzgruppen befinden, während sich in der Peripherie auch Plätze befinden, die zur eigenständigen, individuellen Arbeit einladen. Andere Räume sollten so eingerichtet werden, dass sie Entspannung, Ruhe und psychische Entlastung gewährleisten, sodass Schüler, die wegen sozialem Druck, Reizüberflutung und Stressbelastung, etc. Konzentrationsschwäche und psychische Unausgeglichenheit verspüren, sich hier erholen können. Diese Räume können teilweise über stimulierende Faktoren, wie Musikanlagen, Wasserbetten, Licht- und Farbenspiele, etc. verfügen, können aber auch Sportgeräte zur physischen Verarbeitung des psychischen Stresses oder einfach geschützte, ruhige Atmosphären zur ungestörten Arbeit bieten.

20 Diese gesamten Veränderungen könnten auch in einem „Jahr der Umstellung“ passieren, in welchem auch die Unterrichtsformen und Schulstrukturen allmählich an

die Inklusion angepasst werden. So muss zwangsläufig in Grundschulen die Klassenstruktur aufgehoben oder zumindest relativiert werden, da ansonsten inkludierte Schüler womöglich bereits in der Grundschule „sitzen bleiben“ würden, was im Hinblick auf Inklusion paradox wäre, da damit eindeutige Leistungsunterschiede zwischen den Schülern betont und hervorgehoben würden. Weiterhin wäre damit natürlich verbunden, auch Benotungen aller Arten von Leistungen in der Grundschule aufzuheben, denn die Leistungen eines Menschen sind das, was einen Menschen ausmacht, womit sich ein Mensch definiert. Wenn man also Individualität an Schulen unbegrenzt zusammenführen will, bedeutet das auch, dass man die Individualität in den Leistungen zusammenführt, also gleichermaßen anerkennt und bestätigt. Es wäre allerdings sinnvoll, die Leistung als Arbeit pro Zeit zu bewerten, da es ja trotzdem weiterhin einen Ansporn geben muss, die Schulzeit sinnvoll zu nutzen und in seine eigenen Lernprozesse zu investieren.

21 Diese Aufhebung von Noten- und Klassenstrukturen führt dann gewissermaßen eine neue Form des Unterrichts nach sich. So würde ich eine offenere Form des Unterrichts anstreben, in der die Schüler nicht nur nach individuellen Gegebenheiten, sondern auch nach Altersstufen im Unterricht bewusst gemischt werden und ihren Lernstoff nach Interessen frei wählen können. Die Schüler wären hier vorrangig auf selbstständiges, eigenverantwortliches Lernen angewiesen. Es gäbe jedoch Vorgaben hinsichtlich der Stoff- oder Themengebiete, die sich aus dem jeweiligem entsprechend gestaltetem Themenraum ergeben würden. Das bedeutet, dass z.B. im Themenraum Mathe nur mathematische Lerninhalte erworben werden können, die jedoch individuell gewählt werden können. Die Themenräume werden dann je nach Ermessen und Absprache über die Woche gewechselt, sodass alle Schüler der Schule in einer Woche mit allen Themengebieten in Verbindung kommen. Die Lerngruppen werden je nach Ausgewogenheit von Stärken und Schwächen und individuellen Interessen der Schüler immer wieder neu zusammengesetzt. Die Themenräume werden an einem Tag jedoch regulär höchstens zweimal gewechselt, da eine intensive, ausgelassene und entspannte Auseinandersetzung mit einem Themenbereich angestrebt und begünstigt werden soll. Nach Absprache können Themenräume stets individuell gewechselt werden in andere Themenräume und Lerngruppen, sowie auch verlassen werden in Räume der Entlastung, aber mit entsprechendem Grund oder Begründung beim Lehrer, also Darlegung der eigenen Motive, wenn diese nicht offensichtlich sind. Der Lehrer sollte aber keinen Zwang ausüben, sondern lediglich gewährleisten, dass Schüler vor allem vor sich selbst Rechenschaft darüber ablegen müssen, dass sie die Lernzeit anderweitig nutzen obwohl vielleicht zur Erreichung bestimmter Ziele die Notwendigkeit besteht, sich z.B. auch mit Mathe auseinanderzusetzen. Auf solche Bedingungen sollte der Lehrer den Schüler hinweisen, wenn es erforderlich ist, sodass sich der Schüler der Tragweite seiner Entscheidungen stets bewusst ist. Generell nimmt die Person des Lehrers in diesem Konzept eher den Status eines Lernbegleiters ein, der die Schüler unterstützend und förderlich, auch durch viel Zwischenmenschlichkeit, gegenseitigen Austausch und Absprache, gemeinsame Vereinbarungen und Unternehmungen durch ihren eigenen selbstbestimmten Lernprozess führt.

22 Es sollten jedoch Mindestanzahlen von Leistungspunkten (Arbeits- pro- Zeit-Punkten) festgelegt werden, die jeder Schüler in jedem Themenraum pro Halbjahr erbracht haben muss, sodass sich jeder Schüler zumindest mit jedem Thema eine gewisse Zeit auseinandergesetzt hat und die Möglichkeit erhält, in jedem Themengebiet einige Grundkompetenzen zu erwerben. Zusätzliche Leistungspunkte können beliebig in den Lernräumen erbracht werden. Die Förderung und Motivation solcher zusätzlichen Beschäftigungen mit Themen sollte stets durch die Ermöglichung der Teilnahme

interessierter Schüler an Wettbewerben und Olympiaden im Interessensgebiet erfolgen, sowie Lob und Anerkennung und natürlich der Möglichkeit der Präsentation der erworbenen Zusatzkompetenzen vor den anderen. Auch sollten Schüler mit gleichen Stärken und Interessen ebenso zusammengeführt werden wie schwache und starke Schüler in einem Gebiet, da das Bedürfnis nach Wissensweitergabe und das Bedürfnis nach Austausch mit Schülern gleicher Interessen gemeinsam besteht. Am Ende jeden Tages wird dann eine Gesprächsrunde geführt, in der jeder Schüler den anderen die Produkte seiner Leistungen vorstellen oder vortragen kann. Diese Gesprächsrunde gibt es auch am Anfang jedes Schultages, wobei hier die Erlebnisse und Erfahrungen der Schüler aus ihrer Freizeit und ihre Interessen im Vordergrund stehen. In den Gesprächsrunden werden weiterhin Vorschläge und Wünsche für Projekte und Unternehmungen gesammelt, die dann mit entsprechenden Interessensgruppen mit personeller Betreuung umgesetzt werden. Außerdem werden in den Gesprächsrunden auch soziale Konflikte von innerhalb und außerhalb der Schule beraten und nach Möglichkeit gelöst, sowie auch generelle ethische Fragestellungen thematisiert.

23 Soweit es geht sollten auch freizeitliche Interessen der Schüler in der Schule berücksichtigt werden und in den Rahmen der Themenräume integriert werden. Mitgebrachte technische Geräte wie Handys, portable Spielkonsolen oder Tablets, etc. sollten in ihrer Nutzung zeitlich und funktional eingeschränkt werden, insofern sie nicht gewinnbringend eingesetzt werden (z.B. zur Recherche oder Übersetzung), da sie soziale Distanz, Isolation und das Verlassen der schulischen Umgebung in eine andere Welt, also Verfremdung mit der realen Umgebung begünstigen. Die Schüler einer Grundschule sollten nicht nach Klassen, aber nach der Anzahl der Schuljahre auf der Schule bestimmt werden, sodass es einen Überblick darüber gibt, wann ein Schüler die Grundschule verlassen könnte. Genauso sollten die Lehrer die Entwicklung der Kompetenzen ihrer Schüler verfolgen und dokumentieren, sodass bei Notwendigkeit ein Schüler in seinen Fähigkeiten, Stärken und Schwächen erfasst werden kann und es möglich ist an den Schwächen eines Schülers zu arbeiten, indem man ihn bewusst mit einem anderen Schüler zusammenbringt, der in der Lage ist diese Schwächen auszugleichen, weil es sich hier um dessen Stärken handelt. Im besten Fall sollten sich hier die Schwächen und Stärken beider Schüler insgesamt durch den anderen kompensieren, sodass jeder davon profitiert, was aber auch der Fall ist, indem der eine Schüler durch die Form der Erklärung sein Wissen aus einer ganz anderen Perspektive neu erfährt.

24 Die Aufgabe der Lehrer wäre es in diesem Konzept, die Lernprozesse der Schüler zu koordinieren, zu unterstützen und zu motivieren, aber auch zu dokumentieren und mit der Bereitstellung individueller Voraussetzungen und Bedingungen zu ermöglichen. Zusätzlich sollten vielfältig praktische, vor allem lebenspraktische Kompetenzen in ihrem Erwerb gefördert und ermöglicht werden, was z.B. den Einkauf und die Zubereitung von Nahrungsmitteln oder auch handwerkliche oder fein- und grobmotorische Fähig- und Fertigkeiten betrifft, die für die spätere Lebensgestaltung ausschlaggebend sind. Ich denke auch, dass es mit vorheriger Vereinbarung individuell für Schüler möglich sein sollte, die Schule pro Tag später oder früher zu verlassen (aber so, dass es sich wieder ausgleicht) oder z.B. bei astronomischem Interesse auch abends die Schule zu besuchen, was gleichermaßen als Schulzeit zählt. Auch müssten Leistungspunkte ebenso außerschulisch erbracht werden können, wenn die Produkte der Leistung in der Schule nachgewiesen werden können.

25 Die Umsetzung dieser beschriebenen Unterrichtsform erfordert allerdings von allen Lehrern ein Neuverständnis ihrer Aufgabe, eine anspruchsvolle Planungs- und Koordinationskompetenz und viel Flexibilität und Aufmerksamkeit, sodass es auch in

der personellen Besetzung nicht mangeln darf. Im Hinblick auf spätere Abschlüsse müssen allgemeine Wissensgrundlagen bei den Schülern nach individueller Möglichkeit geschaffen werden, was aber bei einer geringen Beeinträchtigung der Spielräume, Handlungsmöglichkeiten und Eigenverantwortlichkeiten der Schüler realisiert werden sollte. Diese berufliche Neuorientierung der Lehrer läuft nach meinem Konzept ebenfalls in diesem Jahr, in dem die Schulen auf Inklusion umgestellt werden müssen, so dass die Lehrer ein Jahr Zeit haben, um allmählich die neuen Unterrichtsformen zu entwickeln und umzusetzen, was vorerst ohne die inkludierten Schüler passiert, da die Lehrer in ihren Weiterbildungsmaßnahmen und Umdenkprozessen nicht überfordert werden dürfen, damit die Inklusion gelingt.

26 Therapeutisch und ärztlich notwendige Maßnahmen sollten außerdem während der Schulzeit in dafür ausgerichteten Räumen möglich sein und ebenfalls organisatorisch sinnvoll und koordinierend umgesetzt werden, sodass auch die Lernprozesse dadurch nicht beeinträchtigt werden/ unterbrochen werden.

27 An Regelschulen wäre es nun wichtig, die offenen Lernformen mit aufsteigender Klassenstufe immer weiter auf die Abschlussprüfungen zu fokussieren, sodass die Freude am Lernen und das Interesse in den Themenbereichen zwar erhalten bleibt, die Lerninhalte für die Prüfungen jedoch verpflichtend bearbeitet werden müssen. So sollte es auch hier wieder Pflichtleistungspunkte geben, die nach Ermessen des Lehrers je Schüler erweitert werden können, wenn der Schüler einen entsprechenden Berufswunsch hat und nach Selbsteinschätzung oder auch der Einschätzung des oder der Lehrer mit ausreichendem Arbeitsaufwand in der Lage ist, einen entsprechenden Abschluss zu erzielen. Im besten Fall sollte sich der Schüler also daraufhin die Pflichtleistungspunkte selbst vergeben oder ihre Notwendigkeit erkennen, was der Lehrer durch gelungene Kommunikation mit dem Schüler bewerkstelligen kann, indem er den Schüler selbst an die Notwendigkeit heranführt. Für die möglichst frühzeitige berufliche Orientierung sollten die Schüler stets die Möglichkeit erhalten, ihre Schulzeit in berufsfeldorientierenden Praktikumsplätzen zu verbringen, für die gleichermaßen Leistungspunkte vergeben werden. In Vorbereitung darauf wäre es sinnvoll nach Interessensgruppen mit entsprechendem Personal auch Besuche an Betrieben und Institutionen anzubieten und durchzuführen, sodass Schüler einen Vorgeschmack auf mögliche zukünftige Tätigkeitsfelder erhalten und ihre Lernprozesse auf eventuelle Berufswünsche orientieren können. Unternehmen und Institutionen des späteren Arbeitsmarktes würden mit Fördergeldern belohnt werden, wenn sie sich zur Kooperation mit der Schule bereit erklären und das Sammeln von praktischen Erfahrungen der Schüler in den ihnen zur Verfügung stehenden Tätigkeitsfeldern ermöglichen. Auch Workshops, die Unternehmen und Institutionen anbieten könnten, würden durch die Gabe entsprechender Fördergelder motiviert. Dieses Workshop-Angebot stünde dann den Schülern einer jeden Erfurter Regelschule zur Verfügung und könnte im Rahmen der Schulzeit genutzt werden, was natürlich bedeutet, dass es auch gleichermaßen mit Leistungspunkten belohnt wird. Damit verbunden wäre auch, dass die Möglichkeiten bereits im Rahmen des Unterrichts der Schule soweit wie möglich gegeben werden, sich in verschiedensten Tätigkeiten und Bereichen wie Metallbearbeitung, Holzbearbeitung, Malertätigkeiten, Kochen, Wäscherei, Hauswirtschaft, Gärtnerei, Musik, Theater, Elektrotechnik, Bauarbeit, handwerklicher Tätigkeit, etc. auszuprobieren und zu testen, abhängig von den jeweiligen personellen und materiellen Gegebenheiten und Standortbedingungen. Ansonsten können die anfangs beschriebenen Maßnahmen meines Erachtens nach gleichermaßen auf die Regelschule angewendet und im Zeitfenster eines Jahres umgesetzt werden.

28 Mit der Gesamtheit der geschilderten Maßnahmen würde ich mir erhoffen, dass die Inklusion gelingt, ohne dass sich Förderschüler von „normalen“ Schülern abheben und von diesen als Förderschülern erkannt werden, denn dann wäre es keine Inklusion. Sicherlich würden auch in dieser neuen Unterrichtssituation Differenzen und Unterschiede zwischen den Schülern wahrgenommen werden, allerdings eher am Rande, denn durch die gemeinsamen Lernformen würde jeder zum festen Bestandteil des Klassenkollektivs werden.

E Tabelle: Selbst-Welt-Bild und Handlungslogik nach Stufen

Selbst-Welt-Bild und Handlungslogik ⁶⁶	Stufe ⁶⁷
<p>Selbstverständnis umfasst eigenes Wollen und daraus sich ergebendes Tun. Selbstbeschreibungen sind bedürfnis- und handlungsorientiert mit einzelnen konkreten Eigenschaften. Bedürfnisbefriedigung gelingt kaum aus eigener Kraft; kompensatorisches Bemühen, andere für sich einzunehmen, um von deren Fähigkeiten zu profitieren; dies kann von anderen als anbiedernd oder manipulativ erlebt werden. Handeln ist meist auf kurzfristige unmittelbare Vorteile gerichtet, geht von prä-operationalem, oftmals magischem Denken aus.</p>	<p>2/3 E3</p>
<p>Äußere Eigenschaften und Eckdaten kennzeichnen das eigene Selbst – Name, Geburtstag, Größe, Gewicht... Identität wird durch Zugehörigkeit zu Familie, Peergroup, ‚Gang‘, Nation... gestiftet. Abhängigkeit, Loyalität, Gehorsam sind der bereitwillig gezahlte Preis. Äußere Erscheinung und Gesichtswahrung sind wichtig, Ächtung ist die schlimmste Strafe. Es dominiert dichotomes Entweder-Oder-Denken, Falsch – Richtig, Gut – Böse, Für mich – gegen mich. Immaterielle Werte kaum erkannt, Ironie noch nicht verstanden. Strenge Regelkonformität, buchstabengetreues Handeln, Konsequenzen für andere weitgehend unberücksichtigt.</p>	<p>3 E4</p>
<p>Selbst als einzigartig. Bezugnahme auf Welt als Auseinandersetzung. Selbstbeschreibungen oft als Liste äußerer Attribute und grober Charakterunterscheidungen; Identität gestiftet über Expertise in umrissenen Bereichen, abgesichert durch Zeugnisse, Zertifikate, Belege... Abhängigkeit von anerkannten Autoritäten. Tolerant gegenüber Eigenarten anderer – soweit unbedrohlich. Denken in Unterschieden und Vergleichen, fokussiert auf Details, Zahlen, Daten, Fakten, Eigenschaften, Muster. Abstraktionsfähigkeit (noch) ohne das Gesamtbild zu sehen. Handlungsausführung gründlich, oftmals unermüdlich in endlosen Variationen, jedoch Abarbeitung ohne Prozesskontrolle, starke Simplifizierung komplexer Aufgaben.</p>	<p>3/4 E5</p>
<p>Neu-Verortung in der Gesellschaft als unabhängiges Erwachsenen-Selbst. Wertschätzung anderer erstmals unabhängig von eigenen Interessen möglich. Soziale Kontakte werden intensiviert und diversifiziert, es werden Kooperationen und Netzwerke gebildet. Loyalität gilt selbstgewählten Überzeugungen, wissenschaftlichen Vorgehensweisen oder Ideologien, weniger Personen. Formal-operationales Denken; plan-, ziel- und ergebnisorientiertes Handeln. Planung etwa ±10 Jahre, Berücksichtigung vieler Variablen, Prozesskontrolle und Planänderungen möglich, Denken in linearen Zusammenhängen. Ausrichtung auf Machbarkeit und Verbesserung.</p>	<p>4 E6</p>

⁶⁶ Tabelle übernommen aus Leuthold (2016c, S. 93 f., Tab. 2)

⁶⁷ Stufenbezeichnung numerisch nach Cook-Greuter (exemplarisch 2010a), alphanumerisch nach Loevinger (exemplarisch 1976)

Vielstimmiges Selbst, Exploration des eigenen Innenraums, dabei Faszination aber auch Ambivalenz, Zerrissenheit, Selbstzweifel. Fragen wichtiger als Antworten. Logisches Denken, Pläne, Ziele und Ergebnisse treten in den Hintergrund – gegenwärtiger Moment, Prozessgeschehen und Ästhetik treten hervor. Echtes Interesse an Weltsicht anderer, gesteigerte Empathiefähigkeit, Engagement für Toleranz und Gleichheit. Verständnis teilnehmender Beobachtung; kaleidoskopisches Perspektiverleben – Hierarchiebildung, Priorisierung und Entscheidungen fallen schwer; kann wenig zielführend, lähmend oder chaotisch auf andere wirken.

4/5
E7

Dilemma: Wie soll ich damit leben, dass es keine objektive Wahrheit, kein wirkliches Selbst gibt?

Selbst als sich wandelndes System, als Potenzial, als Möglichkeitsraum – ein Sein, durch das etwas in diese Welt will; Subidentitäten und Schattenseiten werden integriert. Es gilt das eigene Potenzial auszuloten und voll zu entfalten; starke Neigung auch andere auf deren Weg zu unterstützen, manchmal auch anzutreiben. Voll entwickeltes systemisches Denken; Veränderlichkeit und Wechselwirksamkeit werden gesehen, Sichtweisen können mühelos priorisiert werden und es ist sogar möglich, Operationen mit Systemen, Integration zu Meta-Systemen. Dabei kann es sich um ‚Denk-Systeme‘ (Theorien) oder auch um gesellschaftliche (Sub-)Systeme handeln.

5
E8

Selbst als immerzu sich wandelnd, unmittelbar sich konstituierend, fließend – mehr Aktivität als Entität, immerzu gestaltend und ermöglichend. Denken transzendiert kulturell-sprachliche Gewordenheit und sozial-kontextuelle Vermitteltheit; Paradigmata und Strukturen menschlichen Denkens werden ‚gesehen‘; Denken ist prozessorientiert, multidimensional und paradigmatisch übergreifend, geht kaum noch vom Selbst aus, ist kein Tun, kein ‚Denk-Akt‘, es geschieht einfach, oftmals als fließendes Intuieren, welches einer Versprachlichung nicht zwingend bedarf, beeindruckt ausformuliert durch Wortneuschöpfungen und Metaphern.

5/6
E9

Danksagung

Wohl immer, wenn etwas als 'fertig' in Erscheinung tritt, haben zahllose Zufälle, Unfälle, förderliche und hinderliche Bedingungen zu dem beigetragen, was entstanden ist.

Ich bin dankbar für das familiäre und wohlwollend-kollegiale Klima am Fachgebiet Sonder- und Sozialpädagogik der Universität Erfurt in den Jahren 2013 bis 2018. Winfried Palmowski bin ich dankbar für sein unerschütterliches Vertrauen in Prozesse des Gelingens, für seine Zugänglichkeit, Offenheit und Verbindlichkeit, wenn ich etwas von ihm wollte, und für sein Gewähren und Seinlassen, wenn ich nicht konnte oder nicht wollte. Rainer Benkmann danke ich für kritische Fragen, fachliche Hinweise sowie für Besonnenheit, Sachlichkeit und herzlichen Zuspruch im rechten Moment. Magdalena Gercke danke ich für eine interessierte und engagierte Wegbegleitung und dafür, dass es immer wieder gelungen ist, unsere parallel verlaufenden Forschungsprozesse gewinnbringend aufeinander zu beziehen. Ganz besonders dankbar bin ich Birgit Jäpelt – für ihre Hilfe bei der Orientierung im Feld der Sonderpädagogik, für ihre Ernsthaftigkeit, ihre Unbeirrbarkeit und Geduld, für ihre Genauigkeit und Umsicht, für kritische Hinweise, gute Instinkte, zahllose fruchtbare Gespräche und für wirklich feinen Humor.

Sehr zu Dank verpflichtet bin ich auch allen Studierenden, die mir ihre Gedanken in Form von Satzergänzungen und schriftlichen Ausarbeitungen zur Verfügung gestellt haben – ohne sie wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Außerdem danken möchte ich den Studierenden, die meine Forschungsseminare und Kolloquien besucht und gemeinsam mit mir an diesen Daten gearbeitet haben.

Dankbar bin ich auch jenen, die – zum Teil vor langer Zeit und ohne es zu wissen – zu dieser Arbeit beigetragen haben: Meine Eltern haben mich beschützt, an mich geglaubt, ihre Gedanken mit mir geteilt, viel mit mir gesprochen und eine Neugier auf die Möglichkeiten von Sprache in mir geweckt. Jochen Steffenhagen hat mir zugetraut, unter den vielen Erscheinungen, die nach meiner Aufmerksamkeit greifen, mutig zu wählen, erste 'eigene' Gedanken zu entwickeln, sie sinnvoll aufeinander zu beziehen und klar zu formulieren. Franz Breuer hat die Saat der Reflexivität ausgebracht und in mir eine Ahnung dafür geweckt, was qualitative Forschung sein kann. Susanne Cook-Greuter hat mir Sichtweisen eröffnet und Werkzeuge an die Hand gegeben, die mir helfen, allmählich besser zu verstehen, wie die Konstruktion von Selbst und Welt in Sprache sich vollzieht und zeigt. Zentatsu Richard Baker schließlich lädt mich immer wieder ein, über das Denken hinauszugehen und zu erfahren, wofür es keine Worte gibt – die er mir finden hilft.

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskripts habe ich Unterstützungsleistung von folgenden Personen erhalten:

1. Lea Judith Holtkamp (Hilfe bei der Datenerfassung in Excel)
2. Dr. Birgit Jäpelt und Dr. Gisela Steenbuck (Korrekturlesen des Manuskripts)
3. Dr. John Gledhill (Englisch, *Abstract*).

Weitere Personen waren an der geistigen Herstellung der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe einer Promotionsberaterin beziehungsweise eines Promotionsberaters in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen. Die Arbeit oder Teile davon wurden bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde als Dissertation vorgelegt. Ferner erkläre ich, dass ich nicht bereits eine gleichartige Doktorprüfung an einer Hochschule endgültig nicht bestanden habe.

Ort, Datum, Unterschrift

Curriculum Vitae

- 1987 - 1995 Studium von Pädagogik, Psychologie und Soziologie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster
- 1995 Diplom in Psychologie
- 1996 - 2000 Heimpyschologe, Schulpsychologe und Psychotherapeut beim Jugendsozialwerk Nordhausen
- 1999 Approbation als Psychologischer Psychotherapeut
- 1999 Approbation als Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut
- seit 2000 niedergelassen in eigener Praxis
- seit 2013 Wissenschaftlicher Mitarbeiter bzw. Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Erfurt